

TRABAJO FIN DE MÁSTER



LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA A TRAVÉS DE LOS TEXTOS DESCRIPTIVOS

MÁSTER UNIVERSITARIO DE PROFESORADO EN
EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA, FORMACIÓN
PROFESIONAL Y ENSEÑANZA DE IDIOMAS

ESPECIALIDAD: LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

ALUMNA: ANA CASTAÑO RODRÍGUEZ

TUTOR: RAFAEL JIMÉNEZ FERNÁNDEZ

JUNIO 2021

ÍNDICE

RESUMEN.....	6
ABSTRACT	6
1. INTRODUCCIÓN.....	7
2. MARCO TEÓRICO.....	8
2.1 Didáctica de la lengua y la literatura	8
2.2 Formación lingüística.....	9
2.2.1 La enseñanza de la gramática en secundaria.....	10
2.2.2 Gramática pedagógica.....	17
2.2.3 Didáctica del texto	19
2.2.4 El texto descriptivo	20
3. UNIDAD DIDÁCTICA.....	23
3.1 Presentación y justificación	23
3.1.1 Justificación de la unidad didáctica y líneas de actuación	23
3.1.2 Contexto: centro y aula.....	24
3.2 Componentes	25
3.2.1 Objetivos específicos	27
3.2.2 Competencias clave.....	28
3.2.3 Contenidos.	29
3.3 Metodología	32
3.4 Secuencia de actividades.....	32
3.5 Atención a la diversidad.....	37
3.6 Interdisciplinariedad.....	37
3.7 Recursos y materiales.....	38
3.8 Evaluación.....	38
3.8.1 Técnicas, instrumentos y criterios de evaluación	38
3.8.2 De la evaluación de la calificación	39
4. CONCLUSIONES.....	40
4.1 Valoración crítica de la propuesta.....	41
4.2 Valoración de posibles nuevas mejoras.....	42
4.3 Logros y dificultades formativas tras el máster	43
5. BIBLIOGRAFÍA.....	45
6. ANEXOS	47
6.1 Trasposiciones didácticas	47
6.2 Selección de textos	50
6.3 Presentaciones de la unidad didáctica.....	56

6.4 Listas de cotejo	62
6.5 Prueba final.....	62
6.6. Rúbrica	63
6.7 Encuesta acerca de la labor docente	63
6.8 Unidad didáctica de las prácticas.....	64

RESUMEN

Este Trabajo Final de Máster del Máster Universitario en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de idiomas (MAES) de la Universidad de Cádiz es una unidad didáctica mejorada. Se trata de una mejora de la unidad realizada durante las prácticas en el IES San Severiano de Cádiz en un grupo de segundo de la ESO. El objetivo principal es trabajar la gramática a través de los textos descriptivos y no como un aspecto de la lengua aislado, para así desarrollar mejor tanto la competencia gramatical como la comunicativa.

Palabras clave: gramática, didáctica del texto, textos descriptivos.

ABSTRACT

This Master's Thesis of the Máster Universitario en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de idiomas (MAES) of the University of Cadiz is an improved didactic unit. It is an improvement of an unit made during the practices in the IES San Severiano of Cádiz on the second grade of ESO. The main objective is to learn grammar through descriptive texts and not as an isolated aspect of the language, in order to develop the grammar competence as well as the communicative.

Key words: grammar, text didactics, descriptive texts.

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo se muestra una unidad de mejora a la realizada en las prácticas. Tiene como objetivo principal trabajar la gramática a través de las tipologías textuales, en este caso los textos descriptivos, para formar usuarios competentes de la lengua. Como veremos, la gramática es uno de los aspectos más problemáticos en el aula debido a su enfoque, pues no se enseña su utilidad, se muestra de forma aislada y desconectada del resto de aspectos de la lengua y, en muchas ocasiones, se limita a enseñar la terminología y no su uso.

Durante las prácticas se dio este caso, pues la gramática no tenía relación con el resto de los contenidos de la unidad y esto dificultaba mucho su comprensión. Además, al no tratarse los aspectos gramaticales que aparecen de forma más recurrente en la tipología textual, los textos descriptivos se vieron de forma pormenorizada e incompleta. Aunque el alumnado no se dé cuenta, estos textos están muy presentes en su vida diaria y por ello es importante tener la destreza de comprenderlos y producirlos.

Para superar los problemas desarrollados durante las prácticas, en las siguientes páginas se propone un tratamiento de los aspectos gramaticales muy distinto con el cual los alumnos vean su utilidad y estén motivados. Siguiendo la didáctica del texto, la enseñanza de la gramática pasa de estar descontextualizada a estar centrada en los textos de forma que el alumnado pueda ver la relación y relevancia en su vida, ya que son tipos de textos que ellos emiten a diario.

A través de una metodología activa y el trabajo en grupo, el alumnado reflexiona acerca de qué son los textos descriptivos y cuáles son sus características. Además, de forma conjunta trabajan para superar los obstáculos a los que se tienen que enfrentar y producir una descripción completa, coherente y con un amplio bagaje de recursos lingüísticos.

A lo largo de la unidad se sigue un enfoque comunicativo donde prima la capacidad del alumno hablar de forma apropiada según las distintas situaciones. Es por ello por lo que no nos centramos en que el alumnado sepa una gran terminología, sino en que interiorice los conceptos y los sepa aplicar de forma adecuada, pues el fin último es desarrollar todas sus destrezas (expresión y comprensión oral y expresión y comprensión escrita) para ser capaz de expresarse e interactuar con quienes les rodean.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Didáctica de la lengua y la literatura

Aunque la lengua siempre ha estado presente en la sociedad, la didáctica de la lengua y la literatura es algo muy reciente. Antiguamente se tendía a pensar que para enseñar esta materia únicamente era necesario tener conocimientos acerca de lingüística y literatura. Sin embargo, como señala Guerrero:

es necesario también, reparar en las aportaciones de la psicolingüística, como estudio psicológico de los hechos lingüísticos, entendiendo que el fundamento del proceso educativo radica en la comunicación lingüística, en el feed-back, en el resultado de hacer agentes activos tanto al emisor como al receptor para que haya una retroalimentación permanente de mensajes y, así, una comunicación didáctica renovable. (1993, p.23)

Asimismo, Hernández (2000) señala que «la conjunción armónica e integrada de los conocimientos lingüístico-literarios y de los didácticos respecto de la especificidad de la disciplina, así como también de otros saberes psico-socio-pedagógicos de carácter más general, será la que procure la mejor práctica docente» (p. 114). Por tanto, enseñar lengua y literatura requiere de mucho más que conocimientos lingüísticos y literarios, necesita también conocer el trasfondo social y psicológico que rodea tanto al alumno como a los procesos lingüísticos que este produce.

Resulta de suma importancia entender qué es la didáctica de la lengua y la literatura, pues es vital formar a personas competentes en la lengua. La lengua tiene una gran importancia en la sociedad pues, como señala Cassany (2019) tiene «valor como elemento ordenador del pensamiento, como instrumento de aprendizaje, como herramienta indispensable de comunicación» (p. 55). Así pues, no debemos olvidar nunca que es la base para el resto de las asignaturas y por ello es necesario tener una buena didáctica en las aulas. Para aclarar qué es esta didáctica señalamos lo dicho por Mendoza (1996)

Por Didáctica de la Lengua entendemos entonces la disciplina científica que instrumentaliza, en los diversos niveles de enseñanza, la formación en los dominios lingüísticos, es decir, enumera, estructura y discute los principales parámetros que se dan y se interrelacionan en el proceso didáctico de la Lengua, parámetros que debe conocer el docente si quiere sacar el máximo rendimiento a su labor diaria. Su autosuficiencia científica le viene dada por la Lingüística y por la Pedagogía y por sus relaciones interdisciplinarias como la Psicología y la Sociología que terminan por conformarla. (p. 10-11)

Siguiendo con esta relación intrínseca entre las distintas ramas que están involucradas, en Hernández (2000) se puede observar un esquema muy clarificador que realiza Ana Camps:



Queda claro por tanto que enseñar lengua y literatura es mucho más que enseñar aspectos lingüísticos y literarios. No obstante, aún nos queda por delimitar cuál es el objetivo de esta didáctica. Para Mendoza está claro que este objetivo debe involucrar todas las ciencias mencionadas anteriormente. Por ello, señala que el objetivo principal de esta disciplina «sería el de descubrir y comprender la relación entre factores de orden diverso que inciden en el desarrollo lingüístico de los alumnos, para intervenir didácticamente en su potenciación» (1996, p. 93).

Para llevar a cabo esta didáctica es necesario tener en cuenta tres dimensiones y trabajarlas en el aula de forma conjunta. Según Mendoza (1996) existe una dimensión operativa que hace referencia a la actuación o uso de la lengua; una dimensión reflexiva que involucra la reflexión y conocimiento de la gramática, así como del funcionamiento y estructura de la lengua; y una literaria relacionada con el dominio estético-literario. Por consiguiente, para llevar a cabo en el aula una buena didáctica y formar usuarios competentes de la lengua resulta imprescindible que sepan usar la lengua y reflexionar acerca de ella, así como dominar las producciones estético-literarias.

En suma, resulta imprescindible tener en cuenta las tres dimensiones de la didáctica de la lengua, así como tener en cuenta los factores sociales y psicológicos para poder aplicar la metodología acorde a las necesidades del alumnado.

2.2 Formación lingüística

La unidad didáctica gira en torno a la adquisición de conocimientos gramaticales a través de textos pues, como dice Cassany (2019) hay un «cambio en la aproximación a la literatura, que deja de ser un objetivo para ser un medio para desarrollar las habilidades lingüísticas» (p. 56). Así pues, me voy a centrar en la formación lingüística

del alumnado. Para ello en primer lugar abordaré problemática que tiene la enseñanza de la gramática en secundaria y después hablaré de la gramática pedagógica como propuesta para solventar las dificultades que suscita la enseñanza de este aspecto.

A continuación, explicaré en qué consiste la didáctica del texto, ya que es la metodología que se emplea en esta unidad didáctica. Por último, ya que se propone abordar los contenidos gramaticales a través de textos descriptivos, presentaré la importancia que tiene esta tipología y todos los aspectos lingüísticos que se pueden trabajar con ella.

2.2.1 La enseñanza de la gramática en secundaria

Cuando los docentes llegamos a un centro de educación secundaria nos enfrentamos a un gran problema: el alumnado no sabe ni quiere aprender gramática. Por consiguiente, en este apartado me dispongo a tratar los distintos problemas que suscita la enseñanza de la gramática y cómo abordarlos.

Una de las razones a las que se debe esto es que no ven la utilidad porque son capaces de hablar y escribir sin conocer las reglas. Como señala Mantecón «hay una conclusión generalizada de que para aprender lengua no se necesita saber Gramática» (1989, p.71), pues incluso grandes escritores han afirmado que carecen de estos conocimientos.

Sin embargo, como señala Fontich (2013) «será necesario conocer el sistema en caso de tener que usar la lengua en situaciones formales» (p. 2), por lo que señala la comparación que realiza Millán entre una silla y la lengua:

una silla sirve para sentarse en ella (uso), pero si nos dedicamos a vender sillas tendremos que atender a aspectos como los materiales de los que se compone según los usos, de los instrumentos con que los podemos elaborar sillas, del diseño y la ergonomía o de los colores de moda del momento (sistema); también nuestro conocimiento de la lengua va a centrarse necesariamente tanto en los aspectos de uso como en los aspectos gramaticales del sistema. (Fontich, 2013, p. 3)

Para abordar la enseñanza de la gramática en el aula resulta primordial enseñar al alumnado la utilidad de lo que están aprendiendo y que sean conscientes de que en determinadas situaciones deben conocer el funcionamiento de la lengua que están empleando. Sin embargo, en muchas ocasiones los docentes nos olvidamos de explicar la finalidad de las actividades y además estas tareas se vuelven tediosas y monótonas, haciendo que el alumnado pierda el interés y la motivación. Al no existir una competencia gramatical, no sabemos cómo abordarla ni con qué trabajarla. Como señala Montolí:

está subsumida dentro de las otras dimensiones y sobreentendida como herramienta para ayudar a estructurar el pensamiento, generar ideas y organizarlas por vía de la expresión escrita [...] En definitiva, la competencia gramatical sería un eje transversal de una materia instrumental, que permite la correcta adquisición, elaboración, estructuración y expresión de otros contenidos. (2020, p. 138)

También cometemos el error de dar por sabidos muchos conocimientos gramaticales, creyendo que pueden aprender una gramática sin ajustarla a sus capacidades. Por ello es necesario «formular con absoluta explicitud cualquier variable que pueda ser pertinente, empezando por las que nunca se formulan porque parecen evidentes o de sentido común» (Bosque, 2018, p. 22). En muchos casos por evitar la repetición asumimos que el alumnado ya sabe algo, sin embargo es mejor ser repetitivos y explicar todo con detalle cuantas veces sea necesario para fijar los conceptos.

Otro factor que dificulta la enseñanza de la gramática es que establecemos los mismos objetivos para la gramática que vemos en la escuela que para las teorías científicas, sin ser conscientes que «la escuela tendrá que recurrir a la teoría [...] eligiendo aquellas nociones más rentables para sus objetivos [...] la formación lingüística de los alumnos y el desarrollo de un repertorio amplio de usos comunicativos» (Fontich, 2011b, p. 47).

A estas problemáticas se suma el libro del texto en el cual los aspectos gramaticales aparecen aislados e inconexos del resto de ámbitos de la lengua. Esto hace que la instrucción gramatical no sea coherente y los estudiantes no vean su relación con aspectos como la expresión y comprensión escrita o la ortografía. Además, en muchos casos los errores gramaticales se fosilizan porque los estudiantes se limitan a contestar los ejercicios del libro de texto sin reflexionar ni dialogar acerca de lo que están haciendo.

Cuando vamos a un aula de secundaria podemos observar que una de las grandes dificultades del alumnado es asociar cada función con su terminología. Cada año cambian de docente y cada docente emplea una terminología diferente, haciendo así que aumente el desconcierto y la inseguridad de los estudiantes al ver que ni sus profesores ni los materiales con los que trabajan concuerdan, y que piensen que «en materia de lengua todo es opinable» (Cassany, 2019, p. 22).

A esto se suma la obsesión terminológica, pues «se percibe a menudo entre profesores y alumnos más preocupación por identificar el mejor término para cada concepto que por conocer las propiedades del fenómeno que designa o por averiguar el lugar que este ocupa en el sistema gramatical» (Bosque, 2018, p. 24). Es decir, damos

más importancia a que el alumnado sepa el nombre de una función que la función en sí; y si tenemos en cuenta que cada año cambiamos el nombre de dichas funciones, esto resulta una tarea realmente difícil.

Hernández concuerda con estos autores y ve importante realizar un cambio en la didáctica de la lengua, pues existe un descontento con un origen claro. Según él:

el descontento provenía, sin duda, de un *curriculum* prescriptivo y cerrado que basa sus aspiraciones en la descripción y transmisión de unos contenidos lingüísticos, especialmente gramaticales, con todo su aparato de análisis morfosintáctico, con sus saberes meramente conceptuales y formales, pero a menudo sacralizados, y cierta confusión terminológica, etc., que hacían que la enseñanza de la lengua no fuera a veces sino simple “trasvase en bruto” de conceptos “científicos” acordes con determinadas escuelas [...] mientras muchos alumnos [...] se las veían y deseaban, por ejemplo, para dotar de sentido y de coherencia a su discurso hablado o escrito, o para comprender lo esencial de algún texto escrito o hablado. (2000, p. 128)

También hay que tener en cuenta que si pensamos en qué es lo más importante para lograr un aprendizaje efectivo muchos diríamos que la motivación. Pedimos a nuestros alumnos que estén motivados y atentos a nuestras clases cuando muchas veces ni los docentes estamos motivados. Muchos docentes se consideran expertos en su materia, pero no se consideran profesores, por lo que se preocupan más en la materia en sí que en cómo transmitirla. Esto produce una gran frustración a la cual se suma el argumento de que «los alumnos no se explican, no entienden lo que leen, cada día hablan peor, solamente se entienden entre ellos» (Cassany, 2019, 11).

Si bien esto es cierto, en lugar de desmotivarnos deberíamos pensar que está fallando algo. La realidad es que pedimos una gran cantidad de contenidos en muy poco tiempo y además se fomenta un trabajo individual no permite que los alumnos utilicen la lengua, es decir, practiquen lo que están aprendiendo. Como señala Cassany:

buena parte del tiempo que se emplea en ellas [las clases de lengua] está dedicado al estudio y la práctica de la normativa. La ortografía es la parte de la gramática que se lleva más horas escolares y, a la vista de los resultados, más horas sin ningún provecho. Le siguen la morfología, la sintaxis y la lectura en voz alta; también podemos añadir algunas prácticas de redacción y muy poco trabajo o nada de expresión oral. (2019, p. 14)

Para lograr un aprendizaje significativo resulta imprescindible encontrar soluciones a estos problemas. Una de ellas es que el alumnado vea que realmente esos conocimientos gramaticales ya los posee y únicamente debe perfeccionarlos y sistematizarlos para «llegar a una mejora en la capacidad de comprensión y expresión de las ideas, es decir» (Montolí, 2020, p. 141). Los docentes debemos aprovechar los

conocimientos previos de los estudiantes para poder relacionar lo nuevo con lo conocido y permitir que el alumnado vea la relación entre los distintos ámbitos.

Debemos tener en cuenta que la gramática se puede tratar tanto de forma explícita como implícita. La gramática implícita hace referencia a ese conocimiento inconsciente de la gramática que permite al hablante rectificar cuando se da cuenta de que ha empleado algo erróneamente. Por el contrario, la gramática explícita hace referencia a «los conocimientos sobre la lengua que somos capaces de verbalizar» (Rodríguez, 2011, p. 62). Es decir, la gramática implícita hace referencia a los conocimientos gramaticales previos del alumno y la explícita a los conocimientos que tiene una vez que los ha sistematizado. Mostrar en el aula ambos tipos de gramática permitirá al alumno ver todo lo que ya conoce y comprender el por qué.

Como mencionamos previamente, otro de los grandes problemas que tiene el alumnado a la hora de enfrentarse a la gramática es que no le ven la utilidad. En muchos casos esto se debe a que ni siquiera los propios docentes somos capaces de explicarles su finalidad. Como señala Rodríguez (2011):

la reflexión gramatical ha de habituar a los estudiantes a ser observadores curiosos de los usos lingüísticos propios y ajenos, con el objetivo de que sepan regular sus posibilidades de expresión y comprensión y de que busquen el perfeccionamiento progresivo como hablantes. (p.60)

No obstante, el tipo de actividades gramaticales que se realiza normalmente en el aula invita poco a la reflexión, pues el alumnado se limita únicamente a completar huecos sin pensar en lo que están haciendo. Por consiguiente, para lograr esta finalidad es necesario que las actividades estén contextualizadas, pues de esta forma se puede observar para qué sirve y cómo funciona.

más allá de la existencia de un conjunto de reglas que se combinan para construir oraciones gramaticales, lo realmente primordial son las reglas de uso que intervienen en las interacciones comunicativas dentro de un contexto específico. Así se logra trascender el hecho exclusivamente lingüístico para dar cabida a otros factores como los sociales y culturales, que también son decisivos en el uso lingüístico y comunicativo. Saber una lengua no es solo conocer su gramática, sino también poseer la capacidad para saber cómo usarla con fines sociales. (Romero, 2020, p. 19)

La falta de función comunicativa en favor de la forma gramatical es lo que acarrió un gran desprestigio en la enseñanza de la gramática (Romero, 2020, p. 118), pues como mencionamos anteriormente predomina el saber emplear correctamente la terminología en lugar de saber emplear la unidad lingüística en sí.

Sin embargo, la gramática no solo es necesaria para la expresión escrita y oral de la lengua materna, sino que además es imprescindible para el aprendizaje de una segunda lengua, pues esta se aprende mediante el contraste entre la lengua materna y la nueva. Además, conocer gramática también forma parte de la cultura general y sirve para mejorar la ortografía y la forma en que se relacionan las palabras (Fontich, 2011a, p. 53).

Conocer la lengua y comprender su gramática no solo permite una mejor comunicación, sino que además «nos permite conocer cómo conciben el mundo nuestros coetáneos, cómo lo entendías nuestros antepasados y, al mismo tiempo, nos permite expresar, transmitir o dejar constancia de cómo lo entendemos nosotros» (Romero, 2020, p. 36). Es muy importante que los estudiantes sean conscientes de esto ya que conocer la gramática les permitirá mostrar sus opiniones y pensamientos al mundo así como conocer los de los demás.

Si tenemos todo esto en cuenta estaremos de acuerdo con Rodríguez cuando indica que las dos grandes finalidades de la gramática son «la mejora del uso de la lengua y la consideración de la gramática como conocimiento interesante en sí mismo» (2011, p. 61). No obstante, aunque la gramática tiene que ser un instrumento de la lengua, no debe ser un objeto en sí misma (Mantecón, 1989, p. 81), pues sino no tendría una función comunicativa.

Para fomentar el aprendizaje de la gramática con fines comunicativos no se debe intentar que los estudiantes se olviden de su variedad dialectal o de su forma de hablar para ajustarse a una normativa estricta. El alumnado debe aprender a utilizar un lenguaje u otro en función de la situación o de a quién se estén dirigiendo, es decir, «lo que se debe conseguir no es que los jóvenes abandonen las formas propias de expresión, sino que conozcan y usen otras haciendo con ello un trabajo de ampliación y de adecuación a la diversidad de situaciones de comunicación» (Cassany, 2019, p. 24).

Como hemos visto, muchas veces el error al enseñar gramática reside en la metodología, pues los ejercicios monótonos y descontextualizados, además de desmotivar, carecen de utilidad. En el proceso de enseñanza-aprendizaje se pueden emplear numerosas metodologías, sin embargo, es preferible emplear una metodología ecléctica sin decantarnos por una en concreto. La variedad y la innovación incrementan la motivación de los estudiantes. No obstante, debemos ser conscientes de que en muchas ocasiones la motivación se origina en el núcleo familiar y aquí interfieren muchos más factores.

Además de diversificar los recursos y materiales, debemos favorecer el trabajo cooperativo donde el alumnado sea el protagonista y, en lugar de tener una actitud pasiva, intercambie opiniones y argumentos con sus compañeros. Para Romero lo mejor es optar por un aprendizaje compartido con el cual el alumnado adquiera su conocimiento «interrelacionando el saber y el saber hacer con la lengua desde [...] acciones didácticas estructuradas hacia un núcleo de interés: conocer y valorar el uso social, académico y personal del texto como base del desarrollo lingüístico y comunicativo» (2020, p. 125). Por ello propone lo siguiente:

[la instrucción gramatical] tiene que abordarse conjuntamente tanto desde la perspectiva oracional como la discursiva-textual y atendiendo de igual modo a la forma (conocimiento del código), al uso de la lengua (funcionalidad comunicativa) y también a la valoración social de cada fenómeno lingüístico (componente normativo). (Romero, 2020, p. 122)

A la hora de seleccionar la metodología para el diseño de una actividad gramatical no debemos olvidarnos de los distintos focos que tiene la gramática según Fontich (2011b). Según él existen tres focos: situado en el uso, situado en el contraste y situado en el sistema de la lengua.

Con el primero «los alumnos deben explorar un género discursivo concreto y para ello el profesor focaliza la atención en aspectos gramaticales complejos que deben ser dominados para conseguir un texto elaborado» (p. 50). En cambio, con el foco situado en el contraste «observan de qué manera se manifiesta el cambio, ya sea contrastando variantes dialectales de una misma lengua, ya sea contrastando lenguas entre sí para observar fenómenos de interferencia» (p. 51). Por último, con el foco situado en el sistema de la lengua «los alumnos exploran conceptos oracionales básicos así como nociones ligadas al texto» (p. 51).

Para lograr un aprendizaje efectivo de la gramática no solo hay que variar de enfoque y de metodología sino que además, como mencionábamos antes, hay que situar las actividades en contextos comunicativos diferentes. Para ello, como dice Montolí, es importante adaptar «los ejemplos y casos prácticos a la realidad, entorno e intereses del alumnado» (2020, p. 144). La teoría es necesaria para explicar los conceptos gramaticales, sin embargo, no debemos olvidar nunca que «la teoría es un modelo de la realidad que no es la realidad» (Fontich, 2011a, p. 52).

Esta adaptación permite al alumnado conocer cómo debe desenvolverse o actuar ante situaciones en las que se va a ver en su vida cotidiana, fuera del aula. Por tanto, ajustar esta práctica a su entorno e intereses tiene dos finalidades: atraer la

atención del alumnado y fomentar situaciones en las que es más probable que el alumno se vea envuelto. Sin embargo:

no debemos confundir el acercamiento al habla de los alumnos con el empobrecimiento y la limitación lingüística [...] no creemos que la aproximación a los intereses y a la persona del alumno tenga que pasar por la utilización de su argot como única fuente de comunicación. (Cassany, 2019, p. 24)

Por consiguiente, que los alumnos mantengan su forma de hablar y practiquen situaciones que les interese, no les exige de tener que practicar otras situaciones más formales o aprender otro lenguaje en el que también se verán envueltos. Es decir, que utilicen un lenguaje cotidiano para hablar con sus amigos y que les guste el deporte puede propiciar una actividad como la redacción de una carta a un amigo contándole cómo ha sido el último partido.

Sin embargo, esto no implica que su lenguaje se tenga que limitar y que no deban aprender, por ejemplo, a redactar una queja formal a una institución, utilizando así un lenguaje más cotidiano y algo que se sale de su interés. Ambas actividades fomentan la competencia comunicativa y pueden darse en su vida cotidiana, por lo que son propicias en el aula aunque la segunda no se aproxime al interés del alumnado.

Los docentes también tenemos que ser conscientes de que ese interés se debe fomentar desde el aula. Muchos estudiantes llegan a las aulas desmotivados y posiblemente si les preguntásemos por sus intereses algunos nos responderían que no tienen. Por ello es muy importante que fomentemos la curiosidad.

Si nos fijamos, los niños tienen mucha curiosidad por el funcionamiento de la lengua y la razón por la cual algo se dice de una manera y no de otra. Sin embargo, esta curiosidad se va perdiendo con el tiempo pues, como bien señala Fontich, «la escuela no encuentra maneras de articular esta curiosidad sobre la lengua y proporcionar ayudas que la estimulen» (2011^a, p. 51).

Para ello Bosque (2018) nos indica una serie de actitudes que deberíamos fomentar en el aula como que los alumnos aprendan a observar, a relacionar causas y efectos, a generalizar, a experimentar, a argumentar y contraargumentar. También propone trabajar con materiales didácticos que fomenten su creatividad y que les permitan detectar contradicciones, dudar de los argumentos o formular hipótesis. En definitiva, «deberíamos hacer todo lo posible para que los niños y los jóvenes mantuvieran en la escuela la misma actitud curiosa e indagadora que tenían hacia el mundo antes de entrar en ella» (Bosque, 2018, p. 31).

No obstante, en muchos casos resulta imposible fomentar esta curiosidad y motivación por las actividades porque el propio docente no tiene interés en lo que está haciendo. Queremos que los alumnos vean una actividad como útil cuando el profesor únicamente se limita a leer con seriedad las actividades planteadas por el libro de texto. Por ello es muy importante que el docente sea innovador, diseñe actividades creativas y las plantee a los alumnos como únicas (Romero, 2009, p. 196). De esta forma el interés del docente por lo que está haciendo se verá reflejado en los estudiantes que lo están escuchando.

2.2.2 Gramática pedagógica

Para intentar solventar los problemas que suscita el aprendizaje de la gramática en el alumnado, los teóricos han propuesto una gramática pedagógica. Según Castellá (1944) se trata de:

una gramática para usuarios, que solo tiene sentido dentro de un enfoque comunicativo del aprendizaje. Una gramática retórica, práctica, de consulta, dirigida al uso, no exhaustiva, no formalizada y no tecnificada. Una gramática más para ser utilizada que aprendida. Una gramática, en resumen, que supiera ser menos importante y más útil que hasta ahora en la enseñanza. (p. 22)

Por tanto, se trata de una gramática destinada al uso escolar, que combine y simplifique la gramática lingüística y normativa. Para Rodríguez, es importante que «la gramática utilice las aportaciones de las ciencias del lenguaje de manera ecléctica (sincretismo pedagógico), siempre que se garantice la coherencia en relación con las finalidades» (2011, p. 64).

Debido a esta coherencia con las finalidades que remarca, es imprescindible tener en cuenta que se debe adaptar en todo momento a la edad de sus receptores, en este caso los alumnos. Además, ya que está destinada a un ámbito educativo, es importante «no sobrepasar el ámbito de los conocimientos próximos al alumno, más allá del cual no puede aprender cosas que sean realmente significativas para él, sino solo memorizar» (Castellá, 1944, p. 16).

Esta gramática también debe dar respuesta a la problemática en torno a la terminología, procurando usar una terminología clara y unívoca (Mantecón, 1989, p. 82). Esto está estrechamente ligado con lo que señalaba Castellá de hacer una gramática menos importante y más útil, pues en muchos casos se cambia la terminología únicamente para indicar un cambio mínimo y mostrar importancia. Sin embargo, esta gramática, debido a su carácter didáctico, debe adaptarse a las necesidades del

alumnado y optar más por la claridad que por la exactitud. Castellá hace una crítica muy interesante al respecto cuando señala que:

hemos confundido ciencia con educación. Hemos convertido los libros de texto, especialmente los de Secundaria, en pequeñas introducciones a la lingüística y a los estudios literarios. Se ha admirado al profesor que sabe mucha sintaxis, o fonética, o dialectología, o historia de la literatura, porque eso es de sabios, y se ha considerado del montón al que no es un experto en esos temas, sin valorar de uno y otro si saben conseguir que sus alumnos redacten bien un texto. (1944, p. 17)

Es decir, debemos dejar atrás la enseñanza de la gramática en sí misma para optar por un enfoque comunicativo. Debemos lograr que el alumnado tenga a su disposición una gramática que, en lugar de confundirle con numerosas terminologías, le permita «establecer puentes entre el uso y la reflexión, priorizar las dimensiones pragmática y semántica de los fenómenos lingüísticos sobre la descripción formal» (Rodríguez, 2011, p. 65).

Debemos tener en cuenta que en la sociedad hay distintos niveles de uso lingüístico. No todas las personas son expertas en el lenguaje, sino que en función de sus circunstancias hacen un mayor o menor uso y por tanto requieren de concreciones gramaticales distintas. Para Castellá:

hay al menos cuatro niveles de uso lingüístico: A. personas que ejercen un trabajo manual en el que la lengua no es el principal instrumento [...] B. personas que utilizan a menudo la lengua en su trabajo [...] C. personas que utilizan la lengua en su trabajo de manera especializada [...] D. personas que utilizan la lengua como instrumento principal de trabajo [...]. (1944, p. 19)

Si tenemos en cuenta estos niveles, el último grupo necesitaría una formación distinta a los demás, más superior, por lo que la gramática pedagógica no podría satisfacer sus necesidades. No obstante, esta gramática sí permitiría a los demás grupos conocer, aplicar y reflexionar acerca de los distintos usos lingüísticos que emplean en su vida diaria.

En muchos casos en las aulas se intenta dar respuesta a las posibles necesidades que vaya a tener el alumnado en su vida diaria. Sin embargo, para lograr esto proponemos actividades donde prima la memorización de numerosas reglas gramaticales con sus correspondientes restricciones de uso. La gramática pedagógica debe tener eso en cuenta y por ello, como indica Mantecón:

la expresión oral y la expresión escrita, la escucha, la composición, la lectura comprensiva y demás cuestiones anejas, son partes esenciales de la GE y, por tanto, no sólo han de ser respetadas por ella, sino que deben constituir su

quehacer principal como destrezas fundamentales y objetivo prioritario que se deben conseguir y fomentar. (1989, p. 75)

En suma, ante los problemas originados por la enseñanza tradicional de la gramática, la gramática pedagógica propone un enfoque comunicativo para que el alumnado logre elaborar producciones coherentes y correctas.

2.2.3 Didáctica del texto

Con el fin de superar los problemas en la enseñanza gramatical, en este trabajo se opta por una didáctica del texto, basada en una metodología en la cual prime el enfoque comunicativo. Bringas defiende que «como profesor voy a intentar que el alumno sea consciente del tipo de texto que va a producir y en consecuencia adopte el discurso más apropiado para poner en práctica su mayor competencia lingüística» (1997, p. 107).

La educación debería basarse en eso, lograr que el alumnado reflexione acerca de los distintos tipos de texto y sea capaz de elaborar uno propio de forma adecuada y coherente. Sin embargo, para lograr esto debemos superar el análisis gramatical descontextualizado y optar por el uso de las distintas tipologías textuales.

Estas tipologías permiten al alumnado no solo reflexionar sobre la lengua, sino además «familiarizarse [...] con ciertas formas de expresión en la lengua oral o en la escrita, así como con informaciones normativas que entroncan con distinciones básicas de la sociolingüística: registro, nivel de lengua, forma estándar o subestándar, opción prestigiosa o desprestigiada» (Bosque, 2018, p. 18).

Por ello en el aula debemos dar prioridad al proceso de lecto-escritura y vincular a este proceso los distintos conocimientos acerca de la lengua. Según Romero, para lograr que este proceso lecto-escritor sea significativo, debemos seguir las siguientes pautas de actuación:

interactivas, porque se pretende poner en contacto los conocimientos del niño con el texto, a través de un mediador, que es el maestro; *significativas*, porque se persigue que el alumno se ejercite desde situaciones reales de aprendizaje; y *constructivistas*, porque se parte de las experiencias previas del alumno, de sus conocimientos, mediante mecanismos de motivación, y de esa forma se atiende a la diversidad en el aula, ya que el profesor es el que mejor conoce a sus alumnos y sabe qué es lo que más le interesa al grupo clase antes, durante y después de la lectura. (2009, p. 192)

Para lograr trabajar los distintos aspectos lingüísticos a través de los textos, Romero indica que se deben realizar cuatro niveles de comprensión distintos. El primero de ellos consiste en comprender tanto el texto como su organización, para así identificar

las ideas principales. Después se debe fomentar la capacidad de inferir información a través de lo mencionado en el propio texto. En tercer lugar el texto debe dar lugar a una reflexión mediante la cual se relacione su contenido con los conocimientos previos del alumno. Una vez hechos esos tres primeros niveles de comprensión, se puede trabajar el texto de forma interdisciplinar (Romero, 2009, pp. 196- 201).

Estas fases permiten al docente trabajar a través del texto distintos contenidos, sin embargo, también debemos lograr que los alumnos sean capaces de hacer producciones propias ajustadas a la tipología textual y de forma correcta y adecuada. Para ello Romero sugiere fomentar la creación de textos pautados, para la cual también es necesario seguir cuatro fases:

- Fase I. Exploración. Trabajar el texto desde las ideas previas y experiencias de los alumnos para analizar la funcionalidad y uso de dicha tipología y, posteriormente, delimitar la estructura y elementos que lo componen.
- Fase II. Introducción del concepto. Tras conceptualizar la idea de la tipología textual, se hace necesario ofrecer otros modelos y variables para confeccionar una taxonomía de la propia tipología textual y ampliar la concepción inicial del aprendiz.
- Fase III. Estructuración. Realizar actividades de reflexión metalingüística (gramaticales y ortográficas) relacionadas con niveles de estructuración de la tipología textual.
- Fase IV. Aplicación. Crear textos pautados partiendo de unas indicaciones que aglutinen las actividades realizadas anteriormente, contextualizados, a partir de situaciones generadas. (2020, p. 126)

2.2.4 El texto descriptivo

La propuesta que se presenta en este trabajo está basada en trabajar aspectos gramaticales a través de las tipologías textuales, en este caso a través de la descripción. La razón por la cual se ha elegido esta tipología es su importancia, ya que aparece muy temprano en la vida de las personas y además está constantemente presente en la vida cotidiana. Sin embargo, a pesar de su alta presencia, aún suscita muchos problemas, pues no se logra identificar correctamente de la narración. Álvarez remarca varios problemas que nos solemos encontrar en este tipo de textos:

en la lectura, los alumnos tienen tendencia a saltar la descripción; y en la escritura, suelen desarrollarla insuficientemente y con poca espontaneidad; aparece poco organizada; suele ser poco funcional con respecto al resto del texto; generalmente es muy estereotipada; frecuentemente aparece introducida por repeticiones tales como «es», «está», «hay» ...; manifiesta gran pobreza léxica; y muestra poco cuidado en la utilización de matices. (1999, p. 18)

Por consiguiente, esta propuesta tiene como fin lograr que los alumnos identifiquen y comprendan la descripción, así como realizar producciones completas, correctas y coherentes. Sin embargo su finalidad no reside exclusivamente ahí ya que esta tipología permite tratar muchos aspectos lingüísticos, entre los que Álvarez resalta:

- a) Aspectos morfológicos: los tiempos verbales más frecuentes son el presente [...] y el pretérito imperfecto [...] En la descripción también es frecuente el uso del presente histórico que consiste en utilizar el presente para acercar algo que pertenece al pasado. [...]
- b) Aspectos sintácticos: en las descripciones son frecuentes tanto las oraciones atributivas como las predicativas. Las primeras resultan imprescindibles para explicar cómo es algo; y las segundas, para expresar cualidades, contenidos, etc. [...] adjetivación [...] enumerativos.
- c) Aspectos léxicos [...] valores denotativos (ajeno al contexto) o connotativos.
- d) Aspectos de estilo [...]: comparación, metáfora, sinestesia, personificación, perífrasis, enumeración, repetición y redundancia.
- e) Aspectos textuales y contextuales puede ser: objetiva, cuando busca reproducir fielmente el objeto; o impresionista, cuando busca provocar emociones antes que reflejar el objeto tal como es. (1999, pp. 35 y 36)

Para lograr un aprendizaje efectivo es imprescindible que no solo tengamos en cuenta los factores cognitivos del alumnado, es decir, su inteligencia, su capacidad para aprender y sacar buenas notas, su nivel de atención... Como docentes debemos tener muy presente la variable afectiva, pues el alumnado con el que tratamos está influido por muchos factores externos que le afectan en el aprendizaje como es la situación familiar o los cambios que están sufriendo.

La adolescencia es una etapa dura y repleta de cambios tanto físicos como psicológicos que los docentes debemos conocer para adaptar nuestro método de enseñanza y la forma de relacionarnos con ellos. Martín señala que los chicos «pierden interés por la comunicación, comparativamente a ellas, y se centran en actividades deportivas o en el seguimiento sexual» (2009, p. 195). En cambio, en esta etapa en las chicas:

suelen aparecer [...] conductas caprichosas y temperamentales que pudiera estar vinculadas a la presencia masiva de hormonas estrógeno-progesterona que invaden todo el cerebro [...] [y hacen que] sean más sensibles a los matices emocionales, tales como la aprobación o la aceptación. [...] ellas necesitan gustar y relacionarse socialmente. (Martín, 2009, p. 194)

Además, en esta etapa los adolescentes sufren cambios en el cerebro que les permiten crear hipótesis de posibles causas o relaciones. Esto puede ser muy útil para el docente, pues permitirá mostrarles conceptos a través de la proposición de hipótesis

o el establecimiento de relaciones entre aspectos claves. También hay que tener en cuenta que:

Estos profundos cambios experimentados conducen al adolescente a una eterna pregunta: «¿Quién soy yo?», «¿qué quiero hacer?». [...] deberá redefinir la imagen que tiene de sí mismo y su orientación sexual; alcanzar nuevas y maduras relaciones con compañeros de ambos sexos; lograr una independencia emocional respecto a los padres y a otros adultos [...] Por otro lado, deberá elegir un futuro profesional, un estilo de vida y un tipo de relación social.

En este sentido, trabajar la descripción en el aula puede ser de gran utilidad ya que, en cierta medida, les permite dar respuesta a estas preguntas reflexionando sobre sí mismos y sus relaciones para, por ejemplo, hacer una descripción propia o de un compañero.

Esto también puede servir también para trabajar la autoestima, un aspecto problemático en esta edad. Según Martín «para las chicas, por regla general, el atractivo físico o las habilidades interpersonales son los que mejor predicen su autovaloración global, mientras que para los chicos son las habilidades deportivas o el sentimiento de eficacia» (2009, p. 201). Durante esta etapa es muy común tener una percepción negativa de uno mismo y escuchar la descripción que hace un compañero sobre ti, verte a ti mismo desde otra perspectiva, puede ser de gran ayuda.

Otro aspecto muy importante en este periodo es la relación entre iguales ya que la mayoría de las veces la identidad de un adolescente se asemeja a la del grupo al que pertenece. No obstante debemos ser conscientes que estas relaciones pueden ser en ocasiones perjudiciales, ya que se pueden dar abusos de poder o presión social.

«Los docentes debemos aprender a reconocer los papeles sociales que están presentes en las redes de relaciones interpersonales, así como a localizar las fortalezas y los puntos débiles de estos» (Ortega, 2010, p. 196) y para ello nos puede ser de utilidad la descripción, pues a través de ella podremos conocer cómo se sienten los alumnos y el tipo de relación que tienen tanto entre ellos como con sus familiares.

Teniendo todos estos factores en cuenta podemos determinar que la descripción es una buena tipología para trabajar en el aula porque no solo permite mejorar la comprensión lectora y la expresión, sino que además a través de ella los alumnos pueden conocer distintos aspectos de la lengua y los docentes podemos conocer la situación en la que se encuentra nuestro alumnado.

3. UNIDAD DIDÁCTICA

3.1 Presentación y justificación

3.1.1 Justificación de la unidad didáctica y líneas de actuación

Durante el desarrollo de las prácticas en el IES San Severiano se observaron algunos problemas en la unidad didáctica que llevaron a la necesidad de diseñar otra introduciendo cambios para poder mejorarla. No debemos olvidar que el fin último es crear personas competentes, que sepan usar la lengua adecuadamente y desarrollen las cuatro destrezas: expresión oral, comprensión oral, expresión escrita y comprensión escrita.

La unidad didáctica de las prácticas abarca contenidos muy dispersos como son los textos descriptivos, denotación y connotación, los complementos verbales y la literatura. Como hemos visto, la enseñanza de la gramática es una cuestión complicada y una forma de abordarla es a través de actividades contextualizadas y relacionadas con la tipología textual.

Así pues con esta mejora propongo seguir la didáctica del texto y trabajar los aspectos gramaticales ligados siempre a la tipología textual trabajada, en este caso, la descripción. Esto no solo permite fijar mejor los contenidos relativos a la lengua, sino que también hace que el alumnado comprenda de una forma más completa e íntegra en qué consiste la tipología textual para poder elaborarla aplicando todos sus conocimientos.

Por ello, aunque he mantenido la descripción, le he dado un mayor peso convirtiéndola en eje central de la unidad didáctica. Además, los aspectos relativos a la lengua han sido sustituidos por los adjetivos y los tiempos verbales, pues estos están más presentes en los textos descriptivos y se pueden contextualizar y trabajar mejor. Asimismo, aunque en la unidad de las prácticas se veían los recursos literarios a través de los textos literarios, ahora estos cobran más fuerza, explicándolos específicamente y viendo su aplicación en la tipología textual.

Además, al estar contextualizadas en los textos descriptivos, las actividades gramaticales no se basan en frases fuera de la realidad y del contexto del alumnado. Los textos descriptivos están muy presentes en su vida cotidiana y por ello se trabajan contenidos que pueden aplicar fácilmente fuera del aula. Esto permite aumentar su motivación e interés, ya que le ven la utilidad en su vida diaria.

A estas mejoras se añade también el trabajo en grupo. Debido a la pandemia, durante las prácticas se empleó una metodología activa donde el alumno cobraba importancia y trabajaba en parejas. Sin embargo, el trabajo en equipo mejora las destrezas comunicativas del alumnado ya que debe interactuar con sus compañeros

para tomar decisiones y asignar tareas. Así pues, en esta unidad de mejora se mantiene la metodología activa, pero a través de actividades en grupo.

Otra de las grandes mejoras de esta unidad didáctica es la temporalización. Durante las prácticas tenía muy pocas sesiones disponibles para dar la Unidad. Además, sufrí varios retrasos por causas ajenas a mí que dificultaron enormemente el desarrollo de la Unidad. Sin embargo, en este caso pasamos de tener 9 días a 12, un aumento que permitirá fijar los conceptos y tener tiempo para resolver las dudas o ayudar a quienes tienen más dificultades.

En suma, esta unidad didáctica sigue una estructura coherente para abordar la problemática que suscita la enseñanza de la gramática y formar a personas competentes, que sepan cómo y cuándo emplear la lengua así como reflexionar acerca de sus errores y superarse día a día con la ayuda de quienes les rodean.

3.1.2 Contexto: centro y aula

Mis prácticas tuvieron lugar en el IES San Severiano, uno de los centros más antiguos de Cádiz y con un gran reconocimiento en cuanto a Formación Profesional. El IES San Severiano forma a 911 alumnos divididos entre Educación Secundaria, Bachillerato, 2 cursos de Formación Profesional Básica, 6 de Formación Profesional de Grado Medio y 6 de Formación Profesional de Grado Superior.

Este centro cuenta con recursos limitados, poco Personal de Administración y Servicios, una biblioteca pequeña y poco práctica, un aula de ordenadores antigua y ordenadores defectuosos. A esta problemática se suma el hecho de que el alumnado del IES San Severiano se caracteriza por tener un fuerte absentismo, originar muchos conflictos, tener Necesidades Específicas de Apoyo Educativo y poca motivación o interés por los estudios. Esto da lugar a un bajo rendimiento académico y muchas dificultades de promoción.

Esta unidad en concreto está dirigida al alumnado de segundo de la ESO. Se trata de un grupo muy reducido ya que parte de la clase pertenece a PMAR. El grupo de no PMAR, donde se ha impartido la unidad en las prácticas, consta de diecisiete alumnos, aunque tres de ellos no asisten al centro. Además, hay otro alumno que tiene una adaptación curricular significativa y no sigue el ritmo normal de la clase. Por ello, para el desarrollo de las sesiones contamos con 13 alumnos.

Resulta muy importante tener en cuenta que en el aula hay tres alumnos NEAE. Entre ellos está un alumno con trastorno espectro autista, una alumna con dislexia y otra con mutismo selectivo. No obstante, a pesar de estas dificultades, el grupo es participativo y tiene un buen clima, por lo que se pueden realizar actividades en grupo con facilidad.

3.2 Componentes

El Boletín Oficial del Estado del 3 de enero de 2015 establece los objetivos que se pretenden desarrollar en el alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria. A continuación se enumeran los que se trabajarán en esta unidad. Todos ellos están relacionados con los dos objetivos de área que se quieren trabajar, pues implican escribir y hablar con adecuación y corrección.

- a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.
- b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
- c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar la discriminación de las personas por razón de sexo o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres, así como cualquier manifestación de violencia contra la mujer.
- g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
- h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.

A continuación se muestran, mediante tablas, los objetivos de área, las competencias clave y los criterios y estándares de evaluación que se trabajan en cada bloque de la lengua. De esta forma se puede ver con claridad cómo se va a trabajar con el alumnado el desarrollo de cada destreza.

Bloque 1. Comunicación oral: escuchar y hablar

OBJETIVOS DE ÁREA	COMPETENCIAS CLAVE	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE EVALUACIÓN
12. Aplicar con cierta autonomía los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para comprender textos orales y escritos y para escribir y hablar con adecuación, coherencia, cohesión y corrección.	CCL	1.2	1.2.1
	CAA	1.4	1.4.1
	CSC	1.5	1.5.1
	SIEP	1.8	1.8.1

Bloque 2. Comunicación escrita: leer y escribir

OBJETIVOS DE ÁREA	COMPETENCIAS CLAVE	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE EVALUACIÓN
12. Aplicar con cierta autonomía los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para comprender textos orales y escritos y para escribir y hablar con adecuación, coherencia, cohesión y corrección.	CCL	2.2	2.2.1, 2.2.2 y 2.2.4
	CAA	2.5	2.5.1, 2.5.2 y 2.5.4
	CSC	2.6	2.6.1, 2.6.3 y 2.6.4
	CEC		
	CD		
	SIEP		

Bloque 3. Conocimiento de la lengua

OBJETIVOS DE ÁREA	COMPETENCIAS CLAVE	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE EVALUACIÓN
12. Aplicar con cierta autonomía los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para comprender textos orales y escritos y para escribir y hablar con adecuación, coherencia, cohesión y corrección.	CCL	3.1	3.1.2 y 3.1.3
	CAA	3.5	3.5.1
	CSC	3.11	3.11.1 y 3.11.2
		3.12	

Bloque 4. Educación literaria

OBJETIVOS DE ÁREA	COMPETENCIAS CLAVE	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE EVALUACIÓN
10. Comprender textos literarios utilizando conocimientos básicos sobre las convenciones de cada género, los temas y motivos de la tradición literaria y los recursos estilísticos.	CCL	4.4	4.4.1
	CAA	4.5	4.5.1
	CSC		
	CEC		

3.2.1 Objetivos específicos

Además de los objetivos de área y etapa especificados previamente, a través de esta unidad mejorada se persiguen otros objetivos específicos que permitirán al alumnado desarrollar una mejor competencia lingüística. A continuación se muestran los objetivos específicos que se plantean relacionados con el objetivo de área correspondiente:

- Mejorar la expresión escrita y la comprensión lectora de los estudiantes a través de una variedad de textos descriptivos. (12)
- Mejorar la expresión y comprensión oral del alumnado argumentando sus decisiones. (12)
- Identificar y elaborar descripciones aplicando los rasgos de la tipología. (10 y 12)
- Fomentar la creatividad mediante la elaboración de textos descriptivos. (12)
- Fomentar el trabajo en equipo a través de una metodología colaborativa. (12)
- Emplear el léxico adecuado para realizar descripciones completas y coherentes. (10)
- Desarrollar la competencia comunicativa del alumnado trabajando a través de descripciones otros contenidos lingüísticos y literarios como son el léxico, los adjetivos, los verbos y los recursos literarios. (10 y 12)

3.2.2 Competencias clave

La Orden ECD/65/2015 del 21 de enero define las competencias clave que aparecen en la etapa educativa, es decir, las habilidades, destrezas y actitudes que ayudan al crecimiento tanto personal como social del alumnado. A lo largo de esta unidad didáctica las competencias clave se fomentan de la siguiente manera:

- ❖ Competencia en comunicación lingüística (CCL): esta competencia es la base de la unidad didáctica ya que toda ella está enfocada en que los alumnos logren tener la capacidad para expresarse tanto de forma oral como escrita e interactuar con los demás. Esto se refleja en la unidad con actividades como la redacción, expresar qué dificultades han tenido o comunicar cuáles creen que son los significados y las ideas de los textos que están leyendo.
- ❖ Competencia para aprender a aprender (CAA): se logra a través del aprendizaje autónomo y grupal así como con actividades que permiten la autoevaluación. Esto permite al alumnado identificar sus fortalezas y debilidades para lograr adquirir aquellos conocimientos que aún les cuesta.
- ❖ Competencia social y cívica (CSC): la comunicación con los compañeros es un aspecto clave de la unidad. Mediante el debate sobre el contenido de los textos, las clases de palabras y qué dificultades encuentran en las actividades el alumnado trabaja esta competencia, aprendiendo a comunicarse y respetar las opiniones ajenas.
- ❖ Adquisición del sentido de la iniciativa y el espíritu emprendedor (SIEP): se lleva a cabo mediante la toma de decisiones a la hora de realizar las actividades. Al realizar trabajos en grupo el alumnado deberá tener iniciativa y tomar decisiones

respecto a cómo van a resolver la tarea, por lo que desarrollan enormemente estas estrategias.

- ❖ Competencia digital (CD): actualmente estamos en una era digital donde adquirir esta competencia es de suma importancia. En la unidad se desarrolla a través de la gamificación, creando un texto descriptivo en la plataforma *Book Creator* de forma que se trabajan los contenidos de forma lúdica e interactiva.
- ❖ Competencia de la conciencia y expresión cultural (CEC): esta competencia se adquiere principalmente a través de la lectura dramática de obras y la expresión creativa en las producciones escritas. El alumno debe conocer y apreciar distintas obras para posteriormente producir unas propias siguiendo la misma estructura.

3.2.3 Contenidos.

Bloque 1. Comunicación oral: escuchar y hablar

- Comprensión, interpretación y valoración de textos orales en relación con el ámbito de uso: ámbito personal, académico y social, atendiendo especialmente a la presentación de tareas e instrucciones para su realización, a breves exposiciones orales y a la obtención de información de los medios de comunicación audiovisual.
- Comprensión, interpretación y valoración de textos orales en relación con la finalidad que persiguen: narrativos, instructivos, descriptivos, expositivos y argumentativos.
- Actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaje compartido.
- Conocimiento, uso y aplicación de las estrategias necesarias para hablar en público: planificación del discurso, prácticas orales formales e informales y evaluación progresiva.

Bloque 2. Comunicación escrita: leer y escribir

- Conocimiento y uso de las técnicas y estrategias necesarias para la comprensión de textos escritos.
- Lectura, comprensión, interpretación y valoración textos narrativos, descriptivos, dialogados, expositivos y argumentativos.
- Conocimiento y uso de las técnicas y estrategias para la producción de textos escritos: planificación, obtención de información, redacción y revisión del texto.

- Escritura de textos narrativos, descriptivos, dialogados, expositivos y argumentativos con diferente finalidad (prescriptivos, persuasivos, literarios e informativos).
- Interés por la buena presentación de los textos escritos tanto en soporte papel como digital, con respeto a las normas gramaticales, ortográficas y tipográficas. Interés creciente por la composición escrita como fuente de información y aprendizaje, como forma de comunicar emociones, sentimientos, ideas y opiniones evitando un uso sexista y discriminatorio del lenguaje.

Bloque 3. Conocimiento de la lengua

- Reconocimiento, uso y explicación de las categorías gramaticales: sustantivo, adjetivo, determinante, pronombre, verbo, adverbio, preposición, conjunción e interjección.
- Procedimientos para formar palabras: composición, derivación y parasíntesis.
- Explicación progresiva de la coherencia del discurso teniendo en cuenta las relaciones gramaticales y léxicas que se establecen en el interior del texto y su relación con el contexto.
- Conocimiento, uso y valoración de las normas ortográficas y gramaticales, reconociendo su valor social y la necesidad de ceñirse a ellas para conseguir una comunicación eficaz.
- Reconocimiento, identificación y explicación de los marcadores del discurso más significativos de cada una de las formas del discurso; así como los principales mecanismos de referencia interna, tanto gramaticales (pronombres, elipsis) como léxicos (sustitución mediante sinónimos).
- La expresión de la objetividad y la subjetividad a través de las modalidades oracionales y las referencias internas al emisor y al receptor de los textos.

Bloque 4. Educación literaria

- Lectura libre de obras de la literatura española y universal y de la literatura juvenil adecuadas a su edad como fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo para lograr el desarrollo de sus propios gustos e intereses literarios y su autonomía lectora.
- Introducción a la literatura a través de la lectura y creación de textos.

Temas transversales

En esta unidad, además de los contenidos estipulados en el currículo, se persigue tratar algunos temas transversales vitales para el alumnado. Entre ellos destaca la igualdad de género al analizar y criticar la obra de *El sí de las niñas*, la cual abarca temas como el matrimonio forzado o las relaciones entre adultos y niñas. Además, a través de la descripción de animales en peligro de extinción se tratará el impacto del ser humano en el medio natural y la necesidad de cuidar del medioambiente. Asimismo se fomenta entre los estudiantes la participación, respetando siempre la divergencia de opiniones, la empatía y el diálogo.

Por consiguiente, según lo estipulado en el artículo 6 del Decreto 111/2016 del 14 de julio se incluyen en el aula de forma transversal los siguientes elementos:

b) El desarrollo de las competencias personales y las habilidades sociales para el ejercicio de la participación, desde el conocimiento de los valores que sustentan la libertad, la justicia, la igualdad, el pluralismo político y la democracia.

d) El fomento de los valores y las actuaciones necesarias para el impulso de la igualdad real y efectiva entre mujeres y hombres, el reconocimiento de la contribución de ambos sexos al desarrollo de nuestra sociedad y al conocimiento acumulado por la humanidad, el análisis de las causas, situaciones y posibles soluciones a las desigualdades por razón de sexo, el respeto a la orientación y a la identidad sexual, el rechazo de comportamientos, contenidos y actitudes sexistas y de los estereotipos de género, la prevención de la violencia de género y el rechazo a la explotación y abuso sexual.

g) El desarrollo de las habilidades básicas para la comunicación interpersonal, la capacidad de escucha activa, la empatía, la racionalidad y el acuerdo a través del diálogo.

l) La toma de conciencia sobre temas y problemas que afectan a todas las personas en un mundo globalizado, entre los que se considerarán la salud, la pobreza en el mundo, la emigración y la desigualdad entre las personas, pueblos y naciones, así como los principios básicos que rigen el funcionamiento del medio físico y natural y las repercusiones que sobre el mismo tienen las actividades humanas, el agotamiento de los recursos naturales, la superpoblación, la contaminación o el calentamiento de la Tierra, todo ello, con objeto de fomentar la contribución activa en la defensa, conservación y mejora de nuestro entorno como elemento determinante de la calidad de vida.

3.3. Metodología

Los objetivos descritos previamente se pretenden lograr a través de una estructuración lógica en la cual se siguen cuatro fases asociadas siempre a la tipología que se quiere trabajar e involucrando las competencias orales, gramaticales, ortográficas y literarias. En primer lugar contamos con una fase de exploración, a continuación una de conceptualización y finalmente una de estructuración y otra de aplicación práctica.

Además, siguiendo las recomendaciones metodológicas establecidas en el artículo 4 de la Orden del 14 de julio (BOJA 28 de julio de 2016), se fomentan entornos de confianza y respeto a través del trabajo cooperativo. Esta unidad didáctica incorpora el trabajo en grupo no solo para la lectura conjunta y la toma de decisiones, sino también para la realización de actividades, pues nos situamos en un contexto en el cual ya no hay pandemia. Esto permite el uso de una metodología mucho más activa donde los estudiantes se puedan ayudar y apoyar entre sí para lograr un aprendizaje significativo.

Asimismo se empleará el uso de las TIC al tener que aplicar sus conocimientos a la creación de una descripción en la plataforma *Book Creator*. Esto permite que la actividad pueda ser más interactiva y atractiva para los estudiantes así como familiarizarse con el uso de las nuevas tecnologías. No obstante, esto no tiene un gran peso en la unidad debido a la poca funcionalidad del Aula de ordenadores.

Además, todos los aspectos lingüísticos que se van a trabajar en la unidad están vinculados a la tipología textual, fomentando la capacidad de reflexión, el hábito de lectura y la expresión escrita.

3.4 Secuencia de actividades.

Siguiendo el trabajo de Romero (2020) esta unidad está estructurada en cuatro sesiones. La primera de ellas se corresponde con una fase de exploración donde se comprende la tipología textual. En la segunda fase, es decir, la segunda sesión, se introduce el concepto a través de la generalización y la delimitación de la tipología textual. En la tercera se procede a la estructuración practicando la tipología textual a través de distintas actividades lingüísticas relacionadas. Por último hay una fase de aplicación donde el alumno produce la tipología textual, en este caso la descripción.

A continuación se puede ver la estructura general de cada sesión:

Nº de sesión	Días	Título de la sesión	Actividad
1	1	¿Quién es quién?	Inicial
2	4	Somos expertos.	Desarrollo
3	4	El secreto de los textos.	Desarrollo
4	3	Adivina lo que veo.	Síntesis
12			

Como puede verse en las trasposiciones presentes en los anexos, cada sesión se divide en cuatro partes: inicio desde conocimientos previos, presentación del tema, actividades y cierre de la sesión. Así pues este sería el desarrollo de cada sesión:

Sesión 1

En la primera sesión se pretende enseñar qué es un texto descriptivo, no sin antes determinar los conocimientos previos del grupo acerca del tema para poder vincular los conocimientos nuevos con los previos y lograr así un aprendizaje significativo. Además, a través del trabajo en equipo se practica la expresión y la comprensión oral, destrezas de gran importancia para desenvolverse en la sociedad.

Para lograr estos objetivos comenzaremos la sesión buscando de forma conjunta las características de una descripción, para determinar así cuáles son sus conocimientos. A continuación, sin explicar los distintos tipos de descripción, el alumnado leerá algunas descripciones de la selección que habré realizado previamente. Tras debatir si se tratan de textos descriptivos o no el alumnado, agrupado por parejas, deberá describir a uno de sus compañeros de clase sin decir su nombre. De esta forma introducimos la gamificación en el aula con una adaptación del tradicional juego *¿Quién es quién?* Así pues, de una forma divertida y atractiva cada alumno practicará la descripción de una persona detallando las características del compañero que le haya tocado en el papel que recibió.

Antes de terminar la sesión es muy importante reflexionar acerca del trabajo realizado y ver qué se podría haber mejorado o qué ha dificultado la descripción. De esta forma podremos relacionar el trabajo de esta sesión con el de las sesiones posteriores para lograr, en última instancia, crear una descripción completa, detallada y comprensible.

También es importante tener en cuenta que cada alumno lleva un ritmo de aprendizaje distinto y que puede necesitar actividades ya sean de refuerzo o de ampliación. Por ello esta sesión incluye una actividad de refuerzo que consiste en la realización de un esquema con las características de un texto descriptivo; y una de ampliación, la redacción de la descripción que hayan realizado de forma oral.

Sesión 2

Tras el primer contacto con la tipología textual, en la segunda sesión queremos ahondar en ella mostrando los distintos tipos de descripciones y sus características. Tanto esta sesión como la siguiente son de suma importancia, pues el alumnado aprenderá a elaborar una descripción completa, acorde y coherente a través, principalmente, del trabajo colaborativo. La razón por la cual las actividades están pensadas para hacer en grupo es porque de esta forma se trabaja mucho la creatividad y las destrezas orales, debatiendo y reflexionando con los compañeros acerca de los pasos que deben seguir para completar la actividad. Además, esto permite ayudarse unos a otros y de esta forma aquellos que tienen más facilidades pueden servir de apoyo a los que tienen más dificultades.

Como hemos visto previamente, esta sesión durará cuatro días. En los dos primeros se reactivarán los contenidos de la sesión anterior a través de la lectura conjunta de la selección de textos descriptivos. Tras ello se explicarán los distintos tipos de descripciones y sus características, algo que habíamos comenzado a ver en la sesión previa.

Los dos siguientes días trabajaremos con la técnica del grupo de expertos. Para ello dividiremos la clase en dos grupos de 7 y 6 alumnos (teniendo en cuenta que a pesar de que el número de alumnos matriculados es mayor, generalmente acuden y siguen el currículo normal únicamente 13). Cada alumno será el encargado de elaborar un tipo de descripción, por lo que para diseñarlo se juntará un alumno del primer grupo con el alumno del segundo que tengan el mismo tipo. Por tanto, para la confección de la descripción trabajarán en lugar de en dos grupos de 7 y 6 alumnos, en 5 parejas y 1 trío.

El siguiente día se reunirán los dos grupos grandes y cada alumno debe leer en voz alta su descripción y defender por qué se ajusta a la descripción que le tocó realizar. Quienes escuchan deben dibujar lo que su compañero está describiendo y después

analizar si se parece a la intención que tenía su autor. De esta forma se trabajan las destrezas orales y escritas así como el fomento de la creatividad y la escucha activa.

Por último, haremos una actividad que tuvo un resultado muy positivo en las prácticas. Cada alumno deberá decir una frase describiendo algo o alguien mientras que la docente lo dibuja en la pizarra. El sujeto descrito puede ser imaginario, pero la descripción deberá ser coherente y cumplir sus características. Además, para relacionar esto con la siguiente sesión deberán atender a las palabras que utilizan y cobran más importancia para la comprensión de la tipología textual.

También incluiremos la realización de un esquema con los distintos tipos de descripciones y la búsqueda de un ejemplo de cada como actividad de refuerzo. Como actividad de ampliación se redactará la descripción que han realizado cambiando la intención del autor, es decir, si era una descripción objetiva se hará subjetiva y si era subjetiva, objetiva.

Sesión 3

Durante esta sesión que se desarrolla a lo largo de cuatro días el alumnado practicará la tipología textual a través de actividades lingüísticas basadas principalmente en los adjetivos y los verbos. Además verán los distintos recursos literarios que pueden observar y aplicar en los textos descriptivos. Todo esto les servirá no solo para la correcta elaboración de textos, sino también para ampliar su vocabulario y mejorar sus destrezas orales y escritas.

El primer día leeremos de forma conjunta algunas de las descripciones hechas en la sesión anterior y entre todos identificarán las palabras más importantes. Esto servirá de adelanto para la presentación de los aspectos lingüísticos que se van a tratar en esta unidad. Los aspectos que se presentan a continuación están en estrecha relación con la tipología textual, siguiendo así con la didáctica del texto y contextualizando la enseñanza de la gramática para que esta sea efectiva.

Se presentarán los siguientes contenidos: formación de palabras, los adjetivos y los tiempos verbales (pretérito imperfecto de indicativo, presente y presente histórico). Además, a esto se sumará el uso de recursos literarios como la comparación, metáfora, sinestesia, personificación, enumeración y repetición, todos recursos de gran utilidad para la elaboración de esta tipología.

El segundo día se reunirán los dos grupos de 7 alumnos para así poder trabajar colaborativamente y asignarse cada uno una tarea. Trabajarán con la prosopografía, la zoografía y la topografía elaboradas en la sesión previa, pues son las descripciones más sencillas y con las que pueden encontrar de forma más habitual. De forma conjunta deben buscar los aspectos lingüísticos y los recursos literarios que han empleado y ver cómo podrían incorporarlos y mejorar su descripciones. Tras ello deberán elaborar un pequeño esquema de van a reescribir esas tres descripciones.

Durante los dos siguientes días deberán escribir en la plataforma *Book Creator* una prosopografía, una zoografía y una topografía teniendo como base la que ya habían hecho. Trabajar con *Book Creator* permitirá al alumnado desarrollar su competencia digital, así como hacer su trabajo más visual y atractivo, favoreciendo así la creatividad. Además, al final del cuarto día haremos un repaso de lo trabajado en la trasposición para poder fijar conceptos y resolver todas las dudas posibles.

Para poder profundizar más en los contenidos y tener en cuenta todos los ritmos de aprendizaje, se han incluido una actividad de refuerzo y otra de ampliación. La primera consiste en escribir tres frases donde en cada una se utilice uno de los tres procedimientos de formación de palabras. En cambio, en la segunda el alumnado deberá seleccionar una descripción del abanico de textos propuestos por la docente e identificar los tipos de adjetivos y el tiempo verbal utilizado.

Sesión 4

En esta última sesión se persigue que el alumnado sea capaz de implementar los conocimientos adquiridos para producir correctamente la tipología textual. Para ello el primer día presentaremos en qué va a consistir la prueba final de contenidos, es decir, la redacción de una descripción, y cómo se va a evaluar. Además, haremos un repaso de todos los contenidos vistos a lo largo de la unidad didáctica para resolver posibles dudas.

El segundo día tendrá lugar la realización de la prueba final y tras terminarla se pondrán en común las sensaciones que han tenido o las dificultades a las que se han tenido que enfrentar. Además, con el fin de mejorar la actividad docente, cada alumno deberá completar de forma anónima una encuesta acerca de sus opiniones sobre la unidad. En caso de que algún alumno requiera de una actividad de refuerzo podrá repetir la prueba una vez obtenga la calificación realizando las correcciones necesarias.

3.5 Atención a la diversidad

En el grupo de segundo de la ESO donde me hubiera gustado impartir esta unidad hay diecisiete estudiantes. Entre ellos nos encontramos con tres alumnos que requieren de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo: un alumno con trastorno espectro autista, una alumna con dislexia y otra con mutismo selectivo.

El alumno con autismo tiene dificultades de comprensión y, además, se distrae constantemente. No obstante, no tiene problemas para relacionarse con sus compañeros. Por consiguiente, las medidas de atención que emplearemos con este alumno serán reforzar el trabajo por parejas, hacerle preguntas en clase para captar su atención y repetirle de forma individual en qué consisten las tareas que debe realizar. Además, recibirá los contenidos resumidos al finalizar la clase, por lo que podrá disponer de los apuntes a pesar de que se haya distraído en algún momento.

En cuanto a la alumna con dislexia, las medidas que se llevarán a cabo son: dejarle tiempo tras realizar la tarea para que revise con calma lo que ha escrito e indicarle que preste especial atención a determinadas palabras que ha escrito de forma errónea. Asimismo, en las pruebas escritas no se tendrán en cuenta las faltas ortográficas de igual forma que a sus compañeros.

La alumna con mutismo selectivo presenta la mayor complejidad de la clase. Se trata de una alumna con muy buenas notas y una alta capacidad intelectual, pero a la que le cuesta hablar en público. No obstante, hay una compañera de clase con la cual habla en determinadas ocasiones. Por tanto, hará las tareas en pareja con esa compañera para fomentar su expresión oral sin que se sienta incómoda. Asimismo, no se le pedirá que realice lecturas en voz alta a no ser que ella quiera.

Además de estos alumnos NEAE, en el aula contamos con una gran diversidad de alumnos. Para favorecer su atención emplearemos una metodología donde predomine el trabajo colaborativo, de forma que el trabajo conjunto permita ayudarse unos a otros. Además, el uso de las TIC atrae su atención para que estén más motivados y con ganas de seguir la clase. Asimismo, se respetan los tiempos personales de cada estudiante, priorizando siempre la comprensión de los contenidos antes que la velocidad en hacer las actividades.

3.6 Interdisciplinariedad

Además de los contenidos de lengua y literatura, en esta unidad también se abarcarán otras disciplinas. La primera de ellas es historia. Esta es la que cobra más importancia, pues los textos vistos en clase están ubicados en un contexto histórico que

el alumnado necesita conocer para poder comprender mejor las ideas. Por tanto, el conocimiento histórico en el que se desarrolla la obra les permitirá ampliar sus conocimientos acerca de la literatura de esa época.

A través de la lectura del poema de *Érase un hombre a una nariz pegado* también se tratan aspectos relativos a la música, ya que se tiene en cuenta el ritmo y la musicalidad del poema.

Asimismo, en cuanto a los tipos de descripción, la cronografía permite vincular la clase de lengua con la de historia, al igual que la zoografía lo hace con la de biología y la topografía con la de geografía. Por último, la descripción de las características internas de las personas, es decir, la etopeya, permite relacionar esta asignatura con la psicología.

3.7 Recursos y materiales

Como recursos principales de esta unidad didáctica emplearemos la lectura de fragmentos tanto literarios como no literarios. Asimismo se hará uso de recursos en línea como *Book Creator* para afianzar de forma más eficaz los conocimientos. Por tanto estos recursos implican la necesidad de tener acceso a internet y ordenadores. También será necesario contar con un proyector para el visionado del Power Point. Este recurso será utilizado como apoyo para el alumnado, pero la mayoría de las explicaciones se darán en la pizarra, debido al éxito que esta tuvo durante las prácticas. Además los alumnos contarán con otros materiales como fotocopias con la selección de textos para su correcta lectura y análisis.

3.8 Evaluación

La evaluación es una parte imprescindible del proceso de enseñanza aprendizaje, tanto para el docente como para el alumno. Permite a ambos conocer si se están comprendiendo los contenidos y detectar los cambios necesarios para poder mejorar. Por ello, en esta unidad se sigue una evaluación formativa donde se tiene en cuenta todo el proceso del alumnado y no solo el producto final.

3.8.1 Técnicas, instrumentos y criterios de evaluación

En la siguiente tabla se presentan los distintos métodos de evaluación que se van a adoptar en las trasposiciones previstas para la unidad didáctica.

Sesión	Técnica	Instrumento	Momento	Agente
1	Observación	Cuaderno del profesor	Inicial	Heteroevaluación/ Coevaluación
2	Observación/ entrega de producto	Cuaderno del profesor/ lista de cotejo	Procesual	Heteroevaluación
3	Observación/ entrega de producto	Cuaderno del profesor/ lista de cotejo	Procesual	Heteroevaluación
4	Entrega de producto	Rúbrica	Final	Heteroevaluación/ autoevaluación

3.8.2 De la evaluación de la calificación

A continuación se pueden observar los criterios de evaluación que se adoptan según cada bloque de contenidos, así como las técnicas que se van a emplear para evaluarlos y la calificación que suponen. El mayor peso recae en los bloques 2 y 3 ya que toda la unidad gira en torno a la adquisición de conocimientos gramaticales. Además, estos contenidos se presentan a través de producciones escritas, en este caso de descripciones, por lo que las destrezas escritas cobran mucha importancia.

No obstante, no debemos olvidar las destrezas orales necesarias tanto para interactuar con los compañeros como para mostrar los conocimientos gramaticales a través de producciones orales. Sin embargo, este primer bloque tiene menos peso que el segundo porque se realizan menos tareas orales que escritas. Por último, la educación literaria es la que menos calificación tiene, ya que se trabaja de forma superficial a través de algunas obras o el reconocimiento de recursos literarios.

Bloque de contenido	Criterios de evaluación	Técnica de evaluación	Calificación
Bloque 1. Destrezas orales	2, 4, 5, 8	<ul style="list-style-type: none"> - Participación. - Lectura. - Descripción de un compañero. 	20%
Bloque 2. Destrezas escritas	2, 5, 6	<ul style="list-style-type: none"> - Toma de apuntes. - Redacciones. - Comprensión lectora. 	35%
Bloque 3. Conocimiento de la lengua	1, 5, 11, 12	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicación de los aspectos lingüísticos trabajados en el aula. - Escribir correctamente, con buena presentación y sin faltas de ortografía. 	35%
Bloque 4. Educación literaria	4, 5,	<ul style="list-style-type: none"> - Comprender las ideas principales de los textos. - Uso de las figuras literarias 	15%

4. CONCLUSIONES

Las conclusiones de este trabajo van a abordarse en relación a tres aspectos que se muestran a continuación. El primero de ellos es la valoración crítica de la propuesta donde se comentan las mejoras que tiene esta unidad con respecto a la realizada en las prácticas. A continuación se mencionan posibles mejoras de la unidad y las razones por las cuales no se han llevado a cabo. Finalmente se incluye una reflexión acerca de los logros y las dificultades formativas que se han encontrado tras el máster.

4.1 Valoración crítica de la propuesta

Este trabajo tenía como objetivo lograr un aprendizaje más significativo de la gramática y, en definitiva, de la lengua castellana. Para ello era necesario reflexionar acerca de las dificultades que tenía la unidad didáctica original en la enseñanza de este aspecto y una vez identificados los problemas, darles solución.

Como dicen muchos teóricos y he comprobado durante mis prácticas, la enseñanza de la gramática es una tarea ardua en la que se necesita ahondar teniendo siempre en cuenta al alumno. Esto quiere decir que no debemos olvidar que nosotros como estudiantes necesitamos comprender la utilidad y el sentido de las cosas, relacionar conceptos y trabajar con ellos. Nuestros alumnos necesitan lo mismo.

Considero que he logrado realizar una mejora con respecto a unidad implantada en las prácticas por tres razones principales.

La primera de ella es que se profundiza más en la tipología textual, su utilidad y características para que puedan elaborar una de forma más completa y exhaustiva ateniéndose a las reglas. Los textos descriptivos están muy presentes en la vida diaria y los empleamos constantemente sin ser conscientes. Por ello es necesario que se trabajen en profundidad, dando al alumnado las herramientas necesarias tanto para producirlos como para comprenderlos. No debemos olvidar que nuestro objetivo es formar a personas capaces de utilizar la lengua y expresarse con ella y para ello es necesario trabajar elementos que puedan aplicar fuera del aula.

En segundo lugar, a través de la didáctica del texto se tratan aspectos gramaticales contextualizados de forma que no aparecen aislados del resto de contenidos de la materia. Son aspectos importantes de la lengua y están estrechamente relacionados con los otros bloques (destrezas orales, destrezas escritas y educación literaria). En esta unidad todos los contenidos están integrados y esto hace que la lengua se vea como un todo formado por muchos elementos, no por elementos aislados sin ninguna relación.

Por último, he podido aplicar actividades en grupo que no pude aplicar previamente por la pandemia. Las actividades en grupo son una gran herramienta que permiten al alumnado trabajar colaborativamente, compartir y respetar ideas, apoyarse en los compañeros y trabajar la comunicación oral. Además, teniendo en cuenta el contexto del aula y la atención al alumnado NEAE es una gran oportunidad de trabajo y una buena forma de desarrollar tanto los contenidos de la materia como las destrezas personales.

4.2 Valoración de posibles nuevas mejoras

Aunque en este trabajo propongo una mejora para enseñar de forma más completa y significativa el uso de la lengua y desarrollar las destrezas necesarias en el alumnado, no debemos olvidar que nuestra formación e investigación debe continuar. Debemos reflexionar acerca de nuestra labor docente y preguntarnos qué podemos mejorar, pues siempre habrá algo que podamos cambiar para adaptarnos al alumnado y sus necesidades.

La enseñanza involucra muchos aspectos complejos (uno de ellos la gramática) y no existe una fórmula secreta para abordarlos, todo depende del contexto, del centro, del grupo e incluso del día. Aunque esta propuesta es una mejora respecto a la anterior y aborda la gramática de una mejor forma, no se ha puesto en práctica en el aula. Por este motivo sería interesante poder ponerla en práctica en un futuro y comprobar su efectividad, sin olvidar que el contexto será diferente y probablemente necesite adaptaciones.

A continuación se proponen dos mejoras de la unidad, las cuales no se han podido llevar a cabo debido al contexto del centro y del aula. Sin embargo, sería conveniente realizarlas si se llevan a cabo en un contexto que lo permitan.

Una de las mejoras que se podría aplicar en esta unidad es darle más peso a las destrezas orales de forma que el alumnado elabore, por ejemplo, un autorretrato de forma oral. En este caso no he dado tanto peso a la destreza oral por la alumna con mutismo selectivo. Considero que trabajando en equipo puedo evaluar las destrezas orales de sus compañeros sin tener que obligarla a ella a exponer delante de toda la clase. Por lo que me han comentado tanto el profesor como el especialista de pedagogía terapéutica, esto podría ser un gran esfuerzo para ella. Por ello en este caso no lo he incorporado. Sin embargo, si se llevase a cabo en otro contexto sería una gran mejora trabajar de forma equitativa las destrezas orales y las escritas.

Otra posible mejora sería la mayor implementación de las TIC. Teniendo en cuenta que estamos en una era digital resulta imprescindible que el alumnado aprenda a utilizar las nuevas tecnologías y desarrolle la competencia digital. Sin embargo, en este caso no las he utilizado mucho porque el contexto no lo permite. El centro tiene un aula de ordenadores donde pocos ordenadores funcionan correctamente. Esto hace que se dificulte enormemente su uso, sin embargo, si se llevase a cabo en otro contexto sería una mejora muy interesante ya que existen muchas herramientas para trabajar la descripción.

4.3 Logros y dificultades formativas tras el máster

La realización del máster ha supuesto para mí una gran experiencia ya que ha sido la primera vez que me enfrento a conocimientos relativos a educación, pues previamente únicamente tenía conocimientos de lengua y literatura. Por consiguiente, aunque sabía los conceptos de la asignatura, no tenía las herramientas necesarias para impartirla y para transmitir los contenidos adecuadamente.

Me gustaría señalar que en muchas ocasiones se piensa que solo debemos aprender a programar y cómo enseñar lengua y literatura. Sin embargo, para mi ser docente implica mucho más, pues es necesario conocer la psicología del alumnado para saber cómo conectar con ellos, motivarlos y aplicar la metodología adecuada. Por ello las asignaturas comunes del máster, aunque han sido bastante repetitivas, han supuesto un gran aprendizaje ya que me dieron los conocimientos necesarios para comprender mejor lo que ocurre en la mente de los alumnos.

No obstante, me gustaría señalar que también he tenido dificultades con respecto a eso ya que en el máster se muestra una situación más idílica de la que existe en muchos centros. Por ello he tenido dificultades para resolver algunos conflictos o para saber cómo atender al alumnado NEAE. En mi opinión sería muy útil que en las asignaturas comunes se viesen también estos aspectos para poder saber cómo actuar ante determinadas situaciones cuando estamos en las prácticas.

Con respecto a las asignaturas específicas de la especialidad de lengua castellana y literatura he de decir que estoy, en líneas generales, muy contenta con el aprendizaje que he adquirido. Gracias a estas asignaturas he aprendido a programar y a comprender las leyes que subyacen toda labor docente, algo que antes desconocía.

Además, ha sido muy interesante porque he aprendido herramientas, aplicaciones y actividades que me han servido de inspiración en las prácticas. Algunos de los aprendizajes del máster los he compartido con los profesores del centro de prácticas y los han incorporado en sus clases por lo que considero que he logrado una destreza y una capacidad muy necesaria para mi futura labor como docente.

Por último quisiera señalar la importancia de la asignatura optativa que elegí. Durante el máster tuve la asignatura de TIC como optativa y, aunque no pude implementar los aprendizajes en las prácticas porque se impartió después, he aprendido mucho con ella. He de reconocer que, aunque hubiese tenido la asignatura antes, no habría podido implementar muchos aspectos en las prácticas debido a las características del centro. Sin embargo, la materia me ha permitido aprender muchos recursos TIC que me permitirán en un futuro innovar y atraer la atención de mi alumnado.

En resumen, considero el máster podría mostrar cómo resolver conflictos o atender mejor al alumnado NEAE. Sin embargo, estas carencias no han sobrepasado los logros obtenidos ya que la formación recibida me ha permitido no solo tener una experiencia satisfactoria en las prácticas, sino que además he tenido la capacidad de reflexionar acerca de labor docente y buscar técnicas y herramientas para mejorarla.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, T. (1999). La descripción en la enseñanza de la lengua. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 11, 15-42.
- Andalucía. Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm.144, de 14 de julio de 2016. Recuperado de: <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2016/144/18>
- Bosque, I. (2018). Qué debemos cambiar en la enseñanza de la gramática. *Revista de Gramática Orientada a las Competencias*, 1(1), 11-36. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.12>
- Bringas, F. (1997). La reflexión gramatical en la producción de textos escritos por los alumnos en la educación secundaria obligatoria. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 14, 101- 109.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2019). *Enseñar lengua* (20 ed.).
- Castellá, J. (1994). ¿Qué gramática para la escuela? Sobre árboles, gramáticas y otras formas de andarse por las ramas. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 2, 15-23.
- Fontich, X. (2011a). Enseñar y aprender gramática en la escuela obligatoria, hoy. *Revista Espaço Pedagógico*, 18(1), 50-57.
- Fontich, X. (2011b). La enseñanza de la gramática en primaria y secundaria: algunas reflexiones y propuestas. *Da Investigação às Práticas*, 1(2), 38-57.
- Fontich, X. (2013). La gramática de la primera lengua en la escuela: Reflexiones sobre su enseñanza-aprendizaje y sobre el contenido gramatical escolar. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 6(3), 1-19. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.531>
- Guerrero, P. y López A. (1993). La Didáctica de la Lengua y la Literatura y su enseñanza. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, 21-27.
- Hernández, J. (2000). Una aproximación a la Didáctica de la Lengua y de la Literatura. *Aula abierta*, 75, 113-133.

- Mantecón, B. (1989). Justificación de la gramática escolar. *Cauce*, 12, 59-92.
- Martín, C., Calleja, M. y Navarro, J. (2009). Adolescencia. En Martín C. y Navarro J. (coord.) *Psicología del desarrollo para docentes* (pp. 191- 207). Pirámide.
- Mendoza, A., López A. y Martos E. (1996). *Didáctica de la Lengua para la Enseñanza Primaria y Secundaria*. Akal.
- Montolí, V. (2020). Enseñar gramática en Secundaria. *REGROC*, 3, 137- 145. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.57>
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Boletín Oficial del Estado, 25, de 29 de enero de 2015.
- Ortega, R., Rey, R. y Córdoba F. (2010). Las aulas de secundaria como espacios de convivencia y aprendizaje: relaciones sociales y gestión del grupo-clase. En Coll, C. (coord.) *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria* (pp. 193-208). Graó.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, 3, de 3 de enero de 2015. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>
- Rodríguez, C. (2011). La reflexión sobre la lengua y la enseñanza de la gramática. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 58, 60-73.
- Romero, M. (2009). Acceso a las competencias básicas educativas desde la lecto-escritura. *TABANQUE Revista Pedagógica*, 22, 191-204.
- Romero, M., Jiménez, R. y Trigo, E. (2020). Donde habita el olvido: recuperando el lugar de la gramática en las aulas. *Lublin studies in modern languages and literature*, 44(3), 117-129. <http://doi.org/10.17951/lsmll.2020.44.3.117-129>

6. ANEXOS

6.1 Trasposiciones didácticas

SESIÓN N.º 1		TÍTULO: ¿Quién es quién?	Objetivos de área
Objetivos específicos <ul style="list-style-type: none"> - Determinar los conocimientos del grupo acerca de la descripción. (12) - Dar a conocer qué es un texto descriptivo. (10 y 12) - Fomentar el trabajo en equipo. (12) - Practicar la expresión y la comprensión oral. (12) 			10 y 12
			Competencias clave
			CCL, CAA, CSC, SIEP
Descripción de las rutinas de la sesión			Dinámicas y espacios
1. Inicio de la sesión desde conocimientos previos	De forma conjunta se buscan características de una descripción.	Dinámicas: clase teórica, trabajo en equipo y por parejas. Espacio: Aula.	
2. Presentación del tema	Se presentan algunos de los fragmentos de los distintos tipos de descripciones y el alumnado debe debatir si son textos descriptivos o no.		
3. Desarrollo de actividades	Se agrupan por parejas y cada uno recibe un papel con el nombre de un compañero. Debe describírselo a su pareja sin decirle quién es y el otro debe intentar averiguarlo. Luego se intercambian los papeles.	Recursos Selección de textos. Papeles con los nombres de todos los alumnos. Pizarra y tiza.	
4. Cierre de la sesión y anticipación de la siguiente sesión	Se reflexiona si las descripciones de sus compañeros han sido buenas si han conseguido adivinar a quién describían y qué deberían haber mejorado.		
Técnicas de evaluación	Instrumentos de evaluación		
Observación.	Cuaderno del profesor.		
Actividades de refuerzo	Actividades de ampliación		
Hacer un esquema con las características de un texto descriptivo.	Redactar la descripción del compañero que le haya tocado.		

SESIÓN N.º 2		TÍTULO: Somos expertos.	Objetivos de área
Objetivos específicos <ul style="list-style-type: none">- Mostrar los distintos tipos de descripciones y sus características a través de la lectura de una selección de textos. (12)- Fomentar el trabajo colaborativo y la creatividad. (10)- Trabajar la comprensión lectora, la expresión escrita y la expresión oral. (10 y 12)			10 y 12
			Competencias clave
			CCL, CAA, CSC, SIEP, CEC
Descripción de las rutinas de la sesión			Dinámicas y espacios
1. Inicio de la sesión desde conocimientos previos	Se reactivan los contenidos vistos en la sesión anterior leyendo la selección de textos.		Dinámicas: clase teórica, trabajo en equipo y por parejas y técnica del grupo de sabios. Espacio: Aula.
2. Presentación del tema	Explicación de los tipos de descripciones que existen y sus características.		
3. Desarrollo de actividades	Trabajaremos con la técnica del grupo de expertos para realizar un tipo de descripción. Se juntarán las dos personas de cada grupo que tienen el mismo tipo y lo harán conjuntamente. Después regresan a su grupo, leen su descripción y explican sus características. Los compañeros deben dibujar lo que su compañero está describiendo.		Recursos Selección de textos. Presentación de los tipos de textos y sus características. Papel y bolígrafo. Pizarra y tiza.
4. Cierre de la sesión y anticipación de la siguiente sesión	Cada alumno deberá decir una frase describiendo algo mientras que el docente va dibujándolo en la pizarra. Después se observan las palabras utilizadas.		
Técnicas de evaluación	Instrumentos de evaluación		
Observación. Entrega de producto.	Cuaderno del profesor. Lista de cotejo.		
Actividades de refuerzo	Actividades de ampliación		
Hacer un esquema con los distintos tipos de descripciones y buscar un ejemplo de cada.	Redactar la descripción que han hecho en el grupo de expertos cambiando la intención del autor.		

SESIÓN N.º 3		TÍTULO: El secreto de los textos.	Objetivos de área
Objetivos específicos <ul style="list-style-type: none"> - Practicar la tipología textual a través de actividades lingüísticas. (12) - Conocer y aplicar los distintos procedimientos de formación de palabras. (12) - Ampliar el vocabulario del alumnado. (12) - Conocer las diferencias entre el pretérito imperfecto de indicativo, el presente y el presente histórico. (12) - Conocer los distintos tipos de adjetivos y su aplicación a la tipología textual. (12) - Conocer y aplicar algunos recursos literarios. (10) 		10 y 12	
			Competencias clave
			CCL, CAA, CSC, SIEP, CEC, CD
Descripción de las rutinas de la sesión			Dinámicas y espacios
1. Inicio de la sesión desde conocimientos previos	Lectura conjunta de algunas descripciones realizadas por el alumnado e identificación de las palabras más importantes.		Dinámicas: trabajo en equipo. Espacio: Aula.
2. Presentación del tema	Se presentan los distintos aspectos lingüísticos que se van a tratar en la unidad.		
3. Desarrollo de actividades	Retomamos los dos grupos y cada uno trabajará con la prosopografía, la zoografía y la topografía elaboradas en la sesión anterior. Deben identificar los distintos aspectos lingüísticos que han usado y ver si han incorporado recursos literarios y cuáles se podrían utilizar. Después las reescribirán utilizando <i>Book Creator</i> .		Recursos Presentación de los aspectos lingüísticos que se van a tratar. Papel y bolígrafo. Acceso a internet. Ordenadores.
4. Cierre de la sesión y anticipación de la siguiente sesión	Repasamos lo trabajado durante esta trasposición.		
Técnicas de evaluación	Instrumentos de evaluación		
Observación. Entrega de producto.	Cuaderno del profesor. Lista de cotejo.		
Actividades de refuerzo	Actividades de ampliación		
Escribir tres frases donde en cada una se utilice uno de los procedimientos de formación de palabras.	Seleccionar una descripción de la selección de textos e identificar los tipos de adjetivos y el tiempo verbal.		

SESIÓN N.º 4		TÍTULO: Adivina lo que veo.	Objetivos de área
Objetivos específicos <ul style="list-style-type: none"> - Ser capaz de implementar los contenidos adquiridos. (10 y 12) - Producir la tipología textual correctamente. (12) - Fomentar la creatividad. (12) 			10 y 12
			Competencias clave
			CCL, CAA, CSC, SIEP, CEC
Descripción de las rutinas de la sesión			Dinámicas y espacios
1. Inicio de la sesión desde conocimientos previos	Presentación de la prueba final de contenidos.		Dinámicas: repaso final, prueba de contenidos y puesta en común Espacio: Aula.
2. Presentación del tema	Repaso de los contenidos vistos a lo largo de la unidad didáctica.		
3. Desarrollo de actividades	Entrega y realización de la prueba final.		Recursos
4. Cierre de la sesión y anticipación de la siguiente sesión	Puesta en común de las dificultades. Encuesta anónima acerca de la labor del docente.		Pizarra y tiza. Prueba final Encuesta acerca de la labor docente.
Técnicas de evaluación	Instrumentos de evaluación		
Entrega de producto.	Rúbrica.		
Actividades de refuerzo	Actividades de ampliación		
Repetición de la prueba siguiendo las correcciones del docente.			

6.2 Selección de textos

Texto objetivo

El pingüino es blanco y negro. Tiene los ojos azules como el mar y la boca abierta. Está con las alas levantadas y posando sobre un pie mirando a la cámara.

Texto subjetivo

El pingüino es pequeño y gracioso. Tiene un pelo suave, blanco y negro. Tiene los ojos azules como el mar y la boca abierta como si estuviera sonriéndome. Está bailando sobre un pie con las alas levantadas.

Prosopografía

La mujer era delgada y de estatura media. Tenía el pelo rubio, atado en una coleta y llevaba unos pendientes de aros grandes. Sus orejas eran grandes, al igual que sus ojos, pero la nariz era diminuta. Su boca roja como el fuego estaba sonriendo. Los brazos y piernas eran alargados. En una de sus piernas tenía una mancha negra.

Etopeya

Jamás tocó un microondas. El fuego lento y la paciencia eran, para ella, mi abuela, la clave de toda receta. Siempre nos esperaba asomada en la puerta, con nuestros platos favoritos ya dispuestos en la mesa, y nos miraba atentamente mientras disfrutábamos de cada bocado, con una sonrisa ininterrumpida. Cada sábado, a las 7, debíamos acompañarla a misa. Era el único momento del día en el que permanecía seria y callada. El resto del día hablaba sin parar y cada vez que reía todo a su alrededor temblaba. Las plantas eran otra de sus pasiones. Cuidaba de cada una de ellas como si fueran sus hijos: las regaba, les cantaba y les hablaba como si pudieran escucharla.

Fuente: Enciclopedia de Ejemplos. (2019). *Etopeya*.
<https://www.ejemplos.co/etopeya/#ixzz6x5lol0EC>

Retrato

El nuevo, que se había quedado en el rincón, detrás de la puerta, de tal modo que apenas se le veía, era un chico de campo, de unos quince años, y más alto de estatura que cualquiera de nosotros. Llevaba el pelo cortado recto sobre la frente, como un chantre de pueblo, y parecía formal y muy azorado. Aunque no fuera ancho de hombros, su casaca de paño verde con botones negros debía de molestarle en las sisas y dejaba ver, por las vueltas de las bocamangas, unas muñecas rojas habituadas a ir descubiertas. Sus piernas, con medias azules, salían de un pantalón amarillento muy tensado por los tirantes. Calzaba unos recios zapatos mal lustrados y guarnecidos de

clavos.

Fuente: Capítulo I de *Madame Bovary* de Gustave Flaubert. Tomado de Méndez, N. (5 de mayo de 2018). *Ejemplo de retrato*. https://www.ejemplode.com/12-clases_de_espanol/4486-ejemplo_de_retrato.html#ixzz6x5Km4rOL

Autorretrato (físico y moral)

Soy delgado, moreno y bajito.

Nunca pude engordar lo suficiente para llenar los pantalones de mi hermano mayor.

Mis ojos son oscuros y están llenos de pestañas largas y finas, mi nariz es mediana pero ligeramente aguileña. Mi boca es mediana pero mis labios son gruesos, así que me dicen besucón.

Mi escaso pelo es oscuro y casi lacio. Mis manos son de tamaño regular y siempre llevé un anillo en el dedo anular, que me recuerda ser bueno y caritativo. Casi siempre me podrán encontrar vestido con pantalones azules y suéter con grandes dibujos tejidos.

Mis pies son medianos y casi nunca uso tenis, solo zapato normal, prefiero los borceguíes antes que los mocasines, y no tolero los escaarpines de charol. No uso corbata pero siempre traigo camisa y no gusto de las camisetas, aunque no tengo realmente algo en contra de ellas.

Soy más corajudo que comprensivo, más impredecible que los daños provocados por un tsunami gigantesco. No me gusta la ciencia ficción, me considero de derecha, aunque la vida me puede cambiar a la izquierda sin darme cuenta. Considero que las reglas existen por algo, y la disciplina es la guía que lleva al camino correcto. Cualquiera que me conozca dirá que peco de vanidoso, pero yo solo soy honesto con mi autoestima, a pesar de lo que digan los demás, es entre mi autoestima y yo.

No me gustan los patos, ni siquiera en pintura. Yo no creo que sea el centro del mundo, solo me doy cuenta que los demás giran en mi orbita. Realmente soy muy humilde, solo que me da pena y prefiero ocultar mi humildad por miedo a caer en vanidad. Cuando cometo un error acepto las disculpas de los demás. Me gusta la mostaza y el azúcar, los autos deportivos y las películas “rápido y furioso”.

Fuente: Equipo de Redacción Ejemplode. (21 de abril de 2014). *Ejemplo de autorretrato*.
https://www.ejemplode.com/41-literatura/2334-ejemplo_de_autoretrato.html#ixzz6x6Hr96Gt

Caricatura

Érase un hombre a una nariz pegado,
érase una nariz superlativa
érase una alquitara medio viva,
érase un peje espada muy barbado.

Era un reloj de sol mal encarado,
érase un elefante boca arriba,
érase una nariz sayón y escriba,
era Ovidio Nasón más narizado.

Érase un espolón de una galera,
érase una pirámide de Egipto,
las doce Tribus de narices era.

Érase un naricísimo infinito,
frisón archinariz, caratulera
sabañón garrafal, morado y frito.

Quevedo

Zoografía

El cerdo mangalica

El cerdo mangalica es una raza de cerdo doméstico originario de Hungría. Tiene un pelo muy largo y grueso que parece lana en invierno y unas cerdas rizadas, claras y brillantes en primavera. Dependiendo de su color hay cuatro tipos de mangalicas: el rojo, el negro, el rubio y el golondrino.

Los osos pardo

Los osos pardo [son animales en peligro de extinción que] miden de 70 cm a 152 centímetros de alto del suelo al hombro, pero cuando se colocan en dos patas pueden

alcanzar la altura de 2.8 metros. Su peso es muy variable, pues el rango es de 55 hasta 680 kg, aunque algunos han superado esta medida.

La coloración de su pelaje puede ser marrón, con tonalidades más doradas o grises. Este pelaje lo renuevan una vez al año.

No tiene una visión muy desarrollada pero en contraste, los sentidos del oído y olfato son excelentes. Debido a su alimentación omnívora, contienen dientes adaptados a los alimentos vegetales y animales.

Esta especie es muy fuerte y resistente. Para darnos una idea, puede matar de un solo golpe a un animal del tamaño de una vaca, puede correr más rápido que un caballo y arrastrar animales grandes y pesados como los alces.

Fuente: BioEnciclopedia. (s.f.). *Oso Pardo*. <https://www.bioenciclopedia.com/oso-pardo/>

Topografía

El sí de las niñas- Moratín

La escena es en una posada de Alcalá de Henares.

El teatro representa una sala de paso con cuatro puertas de habitaciones para huéspedes, numeradas todas. Una más grande en el foro, con una escalera que conduce al piso bajo de la casa. Una mesa en medio, con banco, sillas, etc.

La acción empieza a las siete de la tarde y acaba a las cinco de la mañana siguiente.

Acto I, Escena I (adaptación)

DON DIEGO, SIMÓN

Sale DON DIEGO de su cuarto, SIMÓN, que está sentado en una silla, se levanta.

DON DIEGO: ¿No han venido todavía?

SIMÓN: No, señor.

DON DIEGO: Despacio lo han tomado.

SIMÓN: Como su tía la quiere tanto, según parece, y no la ha visto desde que la llevaron a Guadalajara...

DON DIEGO: Sí. Yo no digo que no la viese; pero con media hora de visita y cuatro lágrimas estaba concluido.

DON SIMÓN: También se debe a su extraña decisión de quedarse los dos días enteros sin salir de la posada. Cansa el leer, cansa el dormir...

DON DIEGO: Ha sido necesario hacerlo así. Aquí me conocen todos y no puedo permitir que me encuentren.

DON SIMÓN: No lo entiendo. ¿Hay algo más aparte de que haya acompañado usted a Doña Irene hasta Guadalajara para sacar del convento a la niña y volvernos con ellas a Madrid?

DON DIEGO: Sí, hombre; algo más hay. Mira, Simón, por Dios te pido que no lo digas.

DON SIMÓN: Sí, señor.

DON DIEGO: Pues es que doña Francisca es muy linda, muy graciosa, muy humilde...

DON SIMÓN: Ya no tienes nada más que decir, me parece una idea excelente. Pero queriendo los dos, ¿qué puede decir la gente?

DON DIEGO: Dirán que la boda es desigual, que no hay proporción en la edad.

DON SIMÓN: Tampoco hay tanta diferencia. Siete u ocho años como mucho.

DON DIEGO: ¡Qué dices! Si ha cumplido dieciséis hace poco.

DON SIMÓN: ¿Y qué?

DON DIEGO: Pues que yo aunque me conserve no hay quien me quite mis cincuenta y nueve.

DON SIMÓN: ¿Pero con quién se casa doña Francisca?

DON DIEGO: Conmigo. ¿Qué creías? ¿Para quién pensabas que era?

DON SIMÓN: Para don Carlos, su sobrino.

DON DIEGO: Pues no señor.

Jardín muerto- Federico García Lorca

Cae la mañana lluviosa sobre el jardín... Finalizando una fangosa cuesta y al lado de una cruz negra y verde debido a la humedad, se encuentra la carcomida puerta de madera que invita a entrar al abandonado reciento.

Cronografía

Es una tarde cualquiera, como muchas otras de las vacaciones de verano, los niños juegan en las banquetas y los parques se encuentran llenos de pequeños que ríen y corren entre los matorrales.

La lluvia está por caer y las madres comienzan a apurar a sus hijos para regresar a casa, muchos de ellos se resisten y piden quedarse un poco más, quieren aprovechar hasta el último momento de juego antes de que caiga la lluvia, o la noche.

Fuente: Equipo de redacción de Ejemplode. (8 de mayo de 2015). *Ejemplo de cronografía*. https://www.ejemplode.com/41-literatura/2219-ejemplo_de_cronografia.html#ixzz6x6NqdFHK

6.3 Presentaciones de la unidad didáctica



LA DESCRIPCIÓN

¿QUÉ ES?

Los textos descriptivos hacen con palabras un retrato de una persona, un objeto, un lugar, un sentimiento, una emoción... Con ellos el lector puede imaginarse lo descrito como si lo estuviese viendo.

Normalmente la descripción forma parte de otro tipo de texto: una narración, un texto periodístico...

Características

- Predominan los **sustantivos** y los **adjetivos**: escoger los sustantivos y adjetivos precisos ayuda a imaginar lo que se está describiendo.
- Son textos **atemporales**: en la descripción no sucede nada.
- Es habitual utilizar **recursos literarios**: el más común es la comparación.

Tipos de descripción

Según la intención del emisor puede ser:

Objetiva

Subjetiva

El pingüino es blanco y negro. Tiene los ojos azules como el mar y la boca abierta. Está con las alas levantadas y posado sobre un pie mirando a la cámara.

El pingüino es pequeño y gracioso. Tiene un pelo suave, blanco y negro. Tiene los ojos azules como el mar y la boca abierta como si estuviera sonriéndome. Está bailando sobre un pie con las alas levantadas.



Tipos de descripción

Las descripciones de personas se clasifican en:

- **Prosopografía:** se describen rasgos físicos.
- **Etopeya:** se describe la parte interna de la persona como los gustos, pensamientos, percepciones, etc.
- **Retrato:** usa los dos recursos anteriores, es decir, describe tanto el exterior como el interior de una persona.
- **Auto-retrato:** la persona se describe a sí misma.
- **Caricatura:** se hace una representación exagerada de la persona.

Tipos de descripción

Las descripciones de objetos se clasifican en:

Topografía: descripción de un paisaje.

Zoografía: descripción de un animal.

Cronografía: descripción de unos hechos siguiendo una secuencia temporal.

Conocimientos lingüísticos importantes para elaborar una descripción

Formación de palabras

DERIVACIÓN:

- Prefijo + lexema
- Lexema + sufijo

desordenado
azulado

COMPOSICIÓN: lexema + lexema

malhumor

PARASÍNTESIS:

- Lexema + lexema + sufijo
- Prefijo + lexema + sufijo

quinceañero
atemorizado

Los adjetivos (I)

Son palabras que **describen cualidades de un sustantivo**.

Normalmente se sitúan **detrás de un sustantivo**.

Concuerdan en género y número con el sustantivo al que acompañan.

Muchos derivan de sustantivos o verbos como: aldeano (aldea), metálico (metal) o sorprendente (sorprender).

Los adjetivos (II)

Hay varios tipos de adjetivos, pero en esta unidad nos centraremos en dos:

- **CALIFICATIVOS:** designan cualidades concretas o abstractas. Pueden estar en grado positivo (rápido), comparativo (más rápido que) o superlativo (rapidísimo).
- **RELACIONALES:** indica el ámbito al que pertenece el sustantivo (mujer española, niño asmático).

ADJETIVOS CALIFICATIVOS	ADJETIVOS RELACIONALES
Expresan una cualidad o propiedad del nombre al que complementan.	Vinculan el nombre al que determinan con un objeto.
Pueden estar delante o detrás de un sustantivo.	Siempre están detrás de un sustantivo.
Admiten grado.	No admiten grado.

Tomado de: Romero, R. (7 de abril de 2008). *El sintagma nominal (II)*. <https://es.slideshare.net/rromero8/el-sintagma-nominal-ii>

Los verbos

En los textos descriptivos es común ver tres tipos de tiempos verbales:

PRESENTE DE INDICATIVO: se utiliza para situar una acción en el momento en el que se está hablando.

PRETÉRITO IMPERFECTO DE INDICATIVO: se utiliza para situar una acción en el pasado.

PRESENTE HISTÓRICO: usamos el presente para hablar de hechos que ocurrieron en el pasado.

Los verbos (II)

¿Qué diferencias ves?

María visita a su abuela.

María visitó a su abuela.

En 1980 maría visita a su abuela.

Recursos literarios

¿QUÉ SON?

Son mecanismos lingüísticos que usan los autores para embellecer o enfatizar el mensaje.

Están muy presentes en la literatura, pero también en la publicidad el periodismo, los discursos políticos, etc.

SÍMIL: comparar un elemento con otro mediante un nexo explícito.

Ejemplo: era fría como el hielo.

METÁFORA: utilizar una palabra para referirse a un concepto semejante.

Ejemplo: las ventanas del alma.

SINESTESIA: unión de dos imágenes que proceden de distintos sentidos.

Ejemplo: el calor de su mirada.

PERSONIFICACIÓN: atribuir cualidades humanas a objetos inanimados:

Ejemplo: el cielo llora.

ENUMERACIÓN: enunciar sucesivamente las partes de un conjunto:

Ejemplo: es alto, grande, rubio, de ojos azules, etc.

REPETICIÓN: enfatizar algo nombrándolo muchas veces.

Ejemplo: el paisaje es [...] el paisaje tiene [...] el paisaje transmite [...]

¡ES HORA DE PRACTICAR!

6.4 Listas de cotejo

Trasposición 2

CRITERIO	SI	NO
Se ajusta al tipo de descripción solicitado.		
Realiza una descripción clara y coherente.		
Defiende y argumenta las características de su descripción.		
Trabaja en equipo, respetando las ideas de sus compañeros.		
Comprende correctamente las descripciones de sus compañeros.		

Trasposición 3

CRITERIO	SI	NO
Reconoce cómo se han formado las palabras del texto.		
Identifica los tipos de adjetivos.		
Localiza el tiempo verbal.		
Reconoce los distintos recursos literarios.		
Aplica los conocimientos vistos en el aula para mejorar la descripción.		
Trabaja en equipo, respetando las ideas de sus compañeros.		
Utiliza correctamente y con creatividad la plataforma <i>Book Creator</i> .		

6.5 Prueba final

Nombre:

Apellidos

Lee bien los enunciados y con tranquilidad. Mucha suerte 😊

1. Lee atentamente el siguiente texto y responde a las siguientes preguntas:
 - a. ¿Qué tipo de descripción es? (1 punto)
 - b. ¿Qué tiempo verbal predomina? (1 punto)
 - c. ¿Qué recursos literarios observas? Identifícalos y explícalos. (2 puntos)
 - d. Rodea los adjetivos que encuentres. (2 puntos)

Desde aquellas alturas la ciudad parecía sumergida en la calma. Largos y somnolientos edificios en la distancia, iluminados por sus propias luces como titanes de circo, revelaban el entramado de callejuelas y farolas nocturnas extendido a sus pies, un mapa que conducía a cada quien a sus hogares.

2. Escribe un retrato de quien tú quieras. Debe tener como mínimo 200 palabras. (4 puntos)

6.6. Rúbrica

EJERCICIO 1A	Identifica el tipo de descripción. (1 punto)	No identifica el tipo de descripción. (0 puntos)		
EJERCICIO 1B	Reconoce el tiempo verbal. (1 punto)	No reconoce el tiempo verbal. (0 puntos)		
EJERCICIO 1C	Identifica y explica todos los recursos literarios. (2 puntos)	No identifica todos los recursos literarios o no los explica correctamente. (1 punto)	No identifica los recursos literarios o no los sabe explicar. (0 puntos)	
EJERCICIO 1D	Reconoce correctamente los adjetivos. (2 puntos)	Reconoce algunos adjetivos. (1 punto)	No reconoce los adjetivos. (0 puntos)	
EJERCICIO 2	La descripción se ajusta al tipo solicitado, es clara, coherente e incluye los aspectos lingüísticos vistos en el aula. (4 puntos)	La descripción se ajusta al tipo solicitado, es clara y coherente pero no incluye recursos literarios. (2,5 puntos)	La descripción se ajusta al tipo solicitado pero no tiene mucha coherencia ni claridad. (1 punto)	La descripción no se ajusta al tipo solicitado o no es coherente. (0 puntos)
ORTOGRAFÍA	Se restan 0,2 por cada cinco errores de acentuación y 0,2 por cada error de otro tipo. Se resta un máximo de 0,8 puntos.			

6.7 Encuesta acerca de la labor docente

Ahora es tu turno: PONME NOTA

La profesora explica correctamente.	1	2	3	4	5
Las explicaciones han sido suficientes para entender los contenidos.	1	2	3	4	5
La profesora se preocupa de que los alumnos comprendan todo.	1	2	3	4	5
Los materiales que se han utilizado (pizarra digital, presentaciones, apuntes, etc.) han ayudado a comprender los contenidos.	1	2	3	4	5
Las actividades han sido útiles para comprender los contenidos.	1	2	3	4	5
La evaluación está relacionada con lo visto en clase.	1	2	3	4	5

- ¿Cuál ha sido tu actividad favorita?
- ¿Cambiarías algo de esta unidad? ¿El qué?
- ¿Hay algo que quieras decirme?

6.8 Unidad didáctica de las prácticas

1. Definición de la unidad didáctica

Esta unidad didáctica Integrada está diseñada para que el alumnado de segundo de la ESO adquiera varios conocimientos imprescindibles para su vida. El primero y más importante es tener una buena comprensión lectora. Para ello no solo tendrán que descubrir las ideas principales de un texto, sino que tendrán que descubrir lo que subyace a las palabras, por eso la unidad recibe el nombre de «Descubriendo lo que nos ocultan los textos».

Para lograr esto les guiaremos en el camino, ayudándoles a identificar los distintos significados de las palabras, es decir, aprenderán la denotación y la connotación. Asimismo, descubrirán los distintos complementos que tiene el verbo para poder analizar cómo se forman las frases y de esta forma comprender mejor su significado.

Debido a la etapa educativa en la que se encuentra el alumnado, en esta unidad trabajarán con textos dieciochescos y del romanticismo. No obstante, también se pretende que sean capaces de comprender y elaborar textos descriptivos. Por consiguiente, se trabajará principalmente con la comprensión y expresión escrita. Esto permitirá que los estudiantes adquieran las habilidades necesarias para poder comunicarse con los demás de una forma eficaz, siendo coherentes y claros con lo que quieren transmitir.

La situación actual nos impide trabajar como quisiéramos ya que la pandemia limita en muchos casos el trabajo en equipo. No obstante, para que el aprendizaje sea activo trabajaremos mucho siguiendo la gamificación. Asimismo se realizarán algunas actividades por parejas, siempre manteniendo la distancia. Estos métodos pretenden causar interés en el grupo de forma que los estudiantes estén motivados y participen activamente.

2. Elementos que componen la unidad didáctica

Bloque 1. Comunicación oral: escuchar y hablar

OBJETIVOS DE ÁREA	COMPETENCIAS CLAVE	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE EVALUACIÓN
1. Comprender discursos orales y escritos en los diversos contextos de la actividad social y cultural.	CCL	1.2	1.2.1, 1.2.2 y 1.2.3
	CAA CSC	1.3	1.3.1

Bloque 2. Comunicación escrita: leer y escribir

OBJETIVOS DE ÁREA	COMPETENCIAS CLAVE	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE EVALUACIÓN
1. Comprender discursos orales y escritos en los diversos contextos de la actividad social y cultural.	CCL	2.2	2.2.1, 2.2.2, 2.2.4, 2.2.5
	CAA	2.5	2.5.1, 2.5.2 y 2.5.4
	CSC		
	CEC CD SIEP	2.6	2.6.1, 2.6.3, 2.6.4 y 2.6.6

Bloque 3. Conocimiento de la lengua

OBJETIVOS DE ÁREA	COMPETENCIAS CLAVE	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE EVALUACIÓN
12. Aplicar con cierta autonomía los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para comprender textos orales y escritos y para escribir y hablar con adecuación, coherencia,	CCL	3.3	3.3.1
	CAA	3.7	3.7.1
		3.8	3.8.1
		3.11	3.11.1 y 3.11.2

cohesión y corrección.			
------------------------	--	--	--

Bloque 4. Educación literaria

OBJETIVOS DE ÁREA	COMPETENCIAS CLAVE	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE EVALUACIÓN
9. Hacer de la lectura fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo; que les permita el desarrollo de sus propios gustos e intereses literarios y su autonomía lectora.	CCL CAA CSC CEC	4.2 4.4 4.5	4.2.1 y 4.2.3 4.4.1 4.5.1

2.1. Objetivos específicos

El objetivo principal que se pretende lograr con esta unidad didáctica es mejorar la comprensión lectora de los estudiantes. En cuanto a las tipologías textuales trabajarán los textos descriptivos de forma que conociendo sus rasgos no solo logren entender qué están describiendo, sino que además sean capaces de fomentar su creatividad y emplear el léxico adecuado para realizar ellos una descripción.

Asimismo, realizarán lecturas de los siglos XVIII y XIX para familiarizarse con ellas y descubrir las ideas principales que están transmitiendo. Estos textos no solo se utilizarán para aumentar sus conocimientos literarios, sino también los lingüísticos. En esta Unidad el alumnado aprenderá a distinguir significados denotativos y connotativos, así como a identificar los distintos complementos del verbo. No obstante esto no se verá de forma aislada, sino que lo verán aplicado en las distintas lecturas. Por ello el fin último de esta unidad es ampliar sus conocimientos lingüísticos y literarios para lograr una mejor comprensión y expresión escrita.

2.2. Competencias clave

Las competencias clave son un conjunto de habilidades, destrezas y actitudes que ayudan al alumnado en su crecimiento personal y social durante su paso por la etapa educativa. Estas vienen definidas en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero. En esta unidad didáctica se fomentan de diferentes maneras:

- Competencia en comunicación lingüística (CCL): esta competencia es la base de esta unidad didáctica ya que toda ella está enfocada en que los alumnos logren tener la capacidad para expresarse tanto de forma oral como escrita y para interactuar con los demás. Esto se refleja en la unidad con actividades como la redacción, expresar qué dificultades han tenido o comunicar cuáles creen que son los significados y las ideas de los textos que están leyendo.

- Competencia para aprender a aprender (CAA): se logra a través del aprendizaje autónomo y grupal así como con actividades que permiten la autoevaluación. Esto permite al alumnado identificar sus fortalezas y debilidades para lograr adquirir aquellos conocimientos que aún les cuesta.

- Competencia social y cívica (CSC): mediante el debate sobre qué funciones cumplen los distintos sintagmas y qué dificultades encuentran en las actividades el alumnado trabaja esta competencia, aprendiendo a comunicarse y respetar las opiniones ajenas.

- Adquisición del sentido de la iniciativa y el espíritu emprendedor (SIEP): esta competencia se lleva a cabo a la hora de tomar decisiones a la hora de realizar las actividades.

- Competencia Digital (CD): se desarrolla a través de la gamificación.

- Competencia de la conciencia y expresión cultural (CEC): esta competencia se adquiere principalmente a través de la lectura dramática de obras y la expresión creativa.

2.3. Contenidos de aprendizaje

Bloque 1. Comunicación oral: escuchar y hablar

- Comprensión, interpretación y valoración de textos orales en relación con el ámbito de uso: ámbito personal, académico y social, atendiendo especialmente a la presentación de tareas e instrucciones para su realización, a breves

exposiciones orales y a la obtención de información de los medios de comunicación audiovisual.

- Comprensión, interpretación y valoración de textos orales en relación con la finalidad que persiguen: narrativos, instructivos, descriptivos, expositivos y argumentativos.

Bloque 2. Comunicación escrita: leer y escribir

- Conocimiento y uso de las técnicas y estrategias necesarias para la comprensión de textos escritos.
- Lectura, comprensión e interpretación de textos escritos de ámbito personal, académico y social.
- Utilización dirigida de la biblioteca del centro y de las tecnologías de la información y la comunicación como fuente de obtención de información.
- Actitud reflexiva, sensible y crítica ante la lectura de textos que supongan cualquier tipo de discriminación.
- Conocimiento y uso de las técnicas y estrategias para la producción de textos escritos: planificación, obtención de información, redacción y revisión del texto.
- Escritura de textos relacionados con el ámbito personal, académico y social.
- Interés por la buena presentación de los textos escritos tanto en soporte papel como digital, con respeto a las normas gramaticales, ortográficas y tipográficas. Interés creciente por la composición escrita como fuente de información y aprendizaje, como forma de comunicar emociones, sentimientos, ideas y opiniones evitando un uso sexista y discriminatorio del lenguaje.

Bloque 3. Conocimiento de la lengua

- Reconocimiento, uso y explicación de las categorías gramaticales: sustantivo, adjetivo, determinante, pronombre, verbo, adverbio, preposición, conjunción e interjección.
- Comprensión e interpretación de los componentes del significado de las palabras: denotación y connotación.
- Reconocimiento, identificación y explicación del uso de los distintos tipos de sintagmas y su estructura: nominal, adjetival, preposicional, verbal y adverbial.
- Reconocimiento, identificación y explicación de los complementos verbales.

- Explicación progresiva de la coherencia del discurso teniendo en cuenta las relaciones gramaticales y léxicas que se establecen en el interior del texto y su relación con el contexto.
- Reconocimiento, uso y explicación de los diferentes recursos de modalización, según la persona que habla o escribe.
- Explicación progresiva de la coherencia del discurso, teniendo en cuenta las relaciones gramaticales y léxicas que se establecen.
- Conocimiento, uso y valoración de las normas ortográficas y gramaticales, reconociendo su valor social y la necesidad de ceñirse a ellas para conseguir una comunicación eficaz.

Bloque 4. Educación literaria

- Aproximación a los géneros literarios a través de la lectura y explicación de fragmentos significativos y, en su caso, textos completos.
- Lectura comentada y dramatizada de obras teatrales breves o de fragmentos, reconociendo los aspectos formales del texto teatral.
- Lectura comentada de relatos breves, incluyendo mitos y leyendas de diferentes culturas, especialmente de la cultura andaluza; reconociendo los elementos del relato literario y su funcionalidad.

2.3.1. Temas transversales

En esta unidad, además de los contenidos estipulados en el currículo, se persigue tratar algunos temas transversales vitales para el alumnado. Entre ellos destaca la igualdad de género al analizar y criticar la obra de *El sí de las niñas*, la cual abarca temas como el matrimonio forzado o las relaciones entre adultos y niñas. Asimismo se fomenta entre los estudiantes la participación, respetando siempre la divergencia de opiniones, la empatía y el diálogo.

Por consiguiente, según lo estipulado en el artículo 6 del Decreto 111/2016 del 14 de junio se incluye en el aula de forma transversal los siguientes elementos:

b) El desarrollo de las competencias personales y las habilidades sociales para el ejercicio de la participación, desde el conocimiento de los valores que sustentan la libertad, la justicia, la igualdad, el pluralismo político y la democracia.

d) El fomento de los valores y las actuaciones necesarias para el impulso de la igualdad real y efectiva entre mujeres y hombres, el reconocimiento de la contribución

de ambos sexos al desarrollo de nuestra sociedad y al conocimiento acumulado por la humanidad, el análisis de las causas, situaciones y posibles soluciones a las desigualdades por razón de sexo, el respeto a la orientación y a la identidad sexual, el rechazo de comportamientos, contenidos y actitudes sexistas y de los estereotipos de género, la prevención de la violencia de género y el rechazo a la explotación y abuso sexual.

g) El desarrollo de las habilidades básicas para la comunicación interpersonal, la capacidad de escucha activa, la empatía, la racionalidad y el acuerdo a través del diálogo.

2.4. Metodología

Los objetivos descritos previamente se pretenden lograr a través de una metodología activa donde los estudiantes vayan adquiriendo los conocimientos a través de la gamificación o el trabajo por parejas.

El grupo trabajará en equipo mediante la lectura conjunta o la toma de decisiones en determinados momentos. No obstante, debido a la pandemia y a la necesidad de mantener una distancia de seguridad no se pueden realizar trabajos en equipo donde el alumnado tenga que estar junto. Por ello la metodología predominante será el trabajo por parejas donde los estudiantes pueden permanecer en su sitio.

Asimismo se empleará la gamificación con juegos como el *¿Quién es quién?*, *Quizlet* o *Kahoot*. Estos juegos no solo permiten captar la atención de los estudiantes, sino que además les permite a ellos coevaluarse y autoevaluarse, de forma que sepan en qué aspectos fallan y qué deben repasar. También debemos añadir que la gamificación permite en cierta medida respetar los ritmos de cada estudiante.

Además, todos los aspectos lingüísticos que se van a trabajar en la unidad están contextualizados en textos literarios, de forma que los alumnos también trabajarán la expresión oral haciendo lecturas dramatizadas. Esto permitirá despertar el interés de los estudiantes a la vez que se trabajan todos los bloques de contenido.

2.5. Secuencia de actividades:

Nº de Transposición	Días	Título de la sesión	Actividad
1	1	¿Quién es quién?	Inicial
2	1	El secreto de las palabras.	Desarrollo
3	1	El mar.	Desarrollo
4	1	¡Complementemos al verbo!	Desarrollo
5	1	Descifrando las palabras.	Desarrollo
6	1	¡Menudo don Juan!	Desarrollo
7	1	¡Están lloviendo recuerdos!	Síntesis
8	2	Grupo de expertos	Síntesis
9			

SESIÓN N.º 1		TÍTULO: ¿Quién es quién?	Objetivos de área
Objetivos específicos <ul style="list-style-type: none"> - Determinar los conocimientos del grupo acerca de la descripción. - Dar a conocer los rasgos de un texto descriptivo. - Fomentar el trabajo en equipo - Practicar la expresión y la comprensión oral. 		1	
			Competencias clave
			CCL, CAA, CSC
Descripción de las rutinas de la sesión			Dinámicas y espacios
1. Inicio de la sesión desde conocimientos previos	De forma conjunta se buscan características de una descripción.	Dinámicas: clase teórica, trabajo en equipo y por parejas. Espacio: Aula.	
2. Presentación del tema	Los estudiantes deben copiar qué son los textos descriptivos y sus características.		
3. Desarrollo de actividades	Se agrupan por parejas y cada uno recibe un papel con el nombre de un compañero. Debe describírselo a su pareja sin decirle quién es y el otro debe intentar averiguarlo. Luego se intercambian los papeles.	Recursos Apuntes sobre los textos descriptivos. Papeles con los nombres de todos los alumnos. Pizarra y tiza.	
4. Cierre de la sesión y anticipación de la siguiente sesión	Se reflexiona si las descripciones de sus compañeros han sido buenas si han conseguido adivinar a quién describían y qué deberían haber mejorado.		
Técnicas de evaluación	Instrumentos de evaluación		
Observación.	Lista de control.		
Actividades de refuerzo	Actividades de ampliación		
Hacer un esquema con las características de un texto descriptivo.	Redactar la descripción del compañero que le haya tocado.		

SESIÓN N.º	2	TÍTULO: El secreto de las palabras.	Objetivos de área
Objetivos específicos - Fomentar la comprensión lectora.			1, 9, 12
			Competencias clave
			CCL, CAA, CSC, SIEP
Descripción de las rutinas de la sesión			Dinámicas y espacios
1. Inicio de la sesión desde conocimientos previos	Retomamos lo visto en la anterior clase.	Dinámicas: trabajo en equipo y lectura conjunta. Espacio: Aula.	
2. Presentación del tema	Mostramos distintos tipos de descripciones.		
3. Desarrollo de actividades	Entre todos hacemos una descripción en la pizarra del aula. En su libreta copian la descripción.	Recursos	
4. Cierre de la sesión y anticipación de la siguiente sesión	Debate sobre qué les parece más difícil a la hora de describir.	Textos descriptivos.	
Técnicas de evaluación	Instrumentos de evaluación		
Observación.	Lista de control.		
Actividades de refuerzo Repasar los apuntes sobre las descripciones.	Actividades de ampliación Buscar un texto donde haya una descripción.		

SESIÓN N.º 3		TÍTULO: El mar.	Objetivos de área
Objetivos específicos <ul style="list-style-type: none">- Identificar el sentido de las palabras.- Mejorar la comprensión lectora.			1, 9, 12
			Competencias clave
			CCL, CAA, SIEP, CD, CEC
Descripción de las rutinas de la sesión			Dinámicas y espacios
1. Inicio de la sesión desde conocimientos previos		Lectura conjunta de <i>Del mar azul las transparentes olas</i> de Rosalía de Castro	Dinámicas: Trabajo en equipo.
2. Presentación del tema		Analizamos la intención del texto y su significado.	
3. Desarrollo de actividades		Presentación de los significados denotativos y connotativos. Los estudiantes deben tomar apuntes.	Recursos
4. Cierre de la sesión y anticipación de la siguiente sesión		Mediante Quizlet se proyectan palabras y entre todos deben identificar su significado connotativo.	Fragmento de <i>Del mar azul las transparentes olas</i> de Rosalía de Castro.
Técnicas de evaluación		Instrumentos de evaluación	Apuntes sobre denotación y connotación.
Observación		Lista de control.	Acceso a internet y a un proyector.
Actividades de refuerzo		Actividades de ampliación	Quizlet.
Revisar los apuntes y buscar en internet ejemplos de expresiones cotidianas con un significado connotativo.		Buscar un artículo de periódico e identificar palabras con significado connotativo.	

SESIÓN N.º 4	TÍTULO: ¡Complementemos al verbo!	Objetivos de área
Objetivos específicos <ul style="list-style-type: none"> - Comprender e identificar los distintos complementos verbales. - Mejorar la comprensión lectora. 		1
		Competencias clave
		CCL, CSC, SIEP
Descripción de las rutinas de la sesión		Dinámicas y espacios
1. Inicio de la sesión desde conocimientos previos	De forma conjunta analizan en la pizarra una frase sencilla para ver su conocimiento acerca de los sintagmas.	Dinámicas: clase teórica, lectura conjunta y trabajo en equipo. Espacio: Aula
2. Presentación del tema	Explicación de los distintos complementos verbales y muestra de ejemplos. En este caso no tienen que copiar los apuntes, recibirán una copia.	
3. Desarrollo de actividades	De forma conjunta se buscan ejemplos de frases que contengan los complementos.	Recursos Fotocopias de los tipos de complementos verbales.
4. Cierre de la sesión y anticipación de la siguiente sesión	Pedir que revisen en casa la hoja con todos los complementos porque los trabajaremos la próxima sesión.	
Técnicas de evaluación	Instrumentos de evaluación	
Observación.	Lista de control.	
Actividades de refuerzo Hacer un esquema con todos los complementos verbales.	Actividades de ampliación Escribir un ejemplo de cada complemento verbal.	

SESIÓN N.º	5	TÍTULO: Descifrando las palabras.	Objetivos de área
Objetivos específicos <ul style="list-style-type: none">- Identificar las ideas principales de un texto.- Identificar las funciones sintácticas en frases sencillas.			1, 9, 12
			Competencias clave
			CCL, CAA, CSC, SIEP, CD
Descripción de las rutinas de la sesión			Dinámicas y espacios
1. Inicio de la sesión desde conocimientos previos		Recordamos los complementos verbales.	Dinámicas: Lectura conjunta, trabajo en equipo y gamificación. Espacio: Aula de ordenadores.
2. Presentación del tema		Lectura de conjunta de los fragmentos de <i>El sí de las niñas</i> analizando las ideas principales y el significado de las expresiones señaladas.	
3. Desarrollo de actividades		En el ordenador harán un Kahoot con frases y deben identificar los distintos complementos verbales. Las frases tendrán relación con el texto.	Recursos
4. Cierre de la sesión y anticipación de la siguiente sesión		Debate sobre qué funciones les ha costado más encontrar.	Textos de <i>El sí de las niñas</i> . Kahoot.
Técnicas de evaluación		Instrumentos de evaluación	
Observación.		Lista de control.	
Actividades de refuerzo		Actividades de ampliación	
Repetición del Kahoot.		Buscar frases en el texto que contengan las funciones que más trabajo les ha costado identificar.	

SESIÓN N.º 6		TÍTULO: ¡Menudo don Juan!	Objetivos de área
Objetivos específicos <ul style="list-style-type: none"> - Identificar las ideas principales de un texto. - Reconocer las distintas figuras literarias. - Identificar las funciones sintácticas en frases sencillas. 			1, 9, 12
			Competencias clave
			CCL, CAA, CSC, SIEP, CD, CEC
Descripción de las rutinas de la sesión			Dinámicas y espacios
1. Inicio de la sesión desde conocimientos previos		Recordamos los complementos verbales.	Dinámicas: Lectura conjunta, trabajo en equipo y gamificación. Espacio: Aula de ordenadores.
2. Presentación del tema		Lectura conjunta del fragmento de <i>Don Juan Tenorio</i> e identificación de las ideas principales.	
3. Desarrollo de actividades		En el ordenador harán un Kahoot con frases y deben identificar los distintos complementos verbales. Las frases tendrán relación con el texto.	Recursos Fragmento de <i>Don Juan Tenorio</i> . Kahoot.
4. Cierre de la sesión y anticipación de la siguiente sesión		Debate sobre qué funciones les ha costado más encontrar y si les ha resultado más fácil que en la sesión previa.	
Técnicas de evaluación		Instrumentos de evaluación	
Observación.		Lista de control.	
Actividades de refuerzo		Actividades de ampliación	
Repasar las frases vistas hasta ahora.		Buscar frases en el texto que contengan las funciones que más trabajo les ha costado identificar.	

SESIÓN N.º	7	TÍTULO: ¡Están lloviendo recuerdos!	Objetivos de área
Objetivos específicos			1, 9, 12
<ul style="list-style-type: none"> - Aplicar los conocimientos vistos en las sesiones anteriores. - Repaso de los conocimientos vistos en la unidad. - Afianzamiento de conceptos. 			Competencias clave
			CCL, CAA, CSC, SIEP
Descripción de las rutinas de la sesión			Dinámicas y espacios
1. Inicio de la sesión desde conocimientos previos	Recordamos las características del texto descriptivo y enseñamos la rúbrica.		Dinámicas: Trabajo individual y en equipo. Espacio: Aula.
2. Presentación del tema	Cada alumno debe redactar una breve descripción de su cuarto aplicando lo visto en las clases anteriores.		
3. Desarrollo de actividades	Lluvia de ideas conjunta sobre los significados denotativos y connotativos y los distintos complementos verbales.		Recursos
4. Cierre de la sesión y anticipación de la siguiente sesión	Pedir que repasen aquello que no recuerdan con claridad.		Folios.
Técnicas de evaluación	Instrumentos de evaluación		
Entrega de productos. Observación.	Rúbrica. Lista de control.		
Actividades de refuerzo	Actividades de ampliación		
Repetir la redacción haciendo las correcciones necesarias.	Repaso de lo visto en la unidad.		

SESIÓN N.º	8-9	TÍTULO: Grupo de expertos.	Objetivos de área
Objetivos específicos - Demostrar que se han adquirido los conocimientos. - Descubrir en qué conceptos es necesario trabajar más.			1, 9, 12
			Competencias clave
			CCL, CAA, SIEP
Descripción de las rutinas de la sesión			Dinámicas y espacios
1. Inicio de la sesión desde conocimientos previos	Lectura y explicación de las preguntas del examen y su puntuación.		Dinámicas: Trabajo individual. Espacio: Aula.
2. Presentación del tema	Entrega de los exámenes.		
3. Desarrollo de actividades	Realización de los exámenes.		Recursos
4. Cierre de la sesión y anticipación de la siguiente sesión	Entrega de notas. Comentarios sobre qué dificultades han tenido y qué les ha parecido la forma de dar la unidad.		Exámenes.
Técnicas de evaluación	Instrumentos de evaluación		
Entrega de productos.	Examen.		
Actividades de refuerzo	Actividades de ampliación		
Repetición del examen en casa con los apuntes.	Explicar el ejercicio a un compañero que no haya sabido hacerlo.		

2.6. Atención al alumnado con NEAE

En el grupo de segundo de la ESO donde se va a impartir esta unidad hay quince estudiantes. Entre ellos nos encontramos con tres alumnos que requieren de

Necesidades Específicas de Apoyo Educativo: un alumno con trastorno especto autista, una alumna con dislexia y otra con mutismo selectivo.

El alumno con autismo tiene dificultades de comprensión y, además, se distrae constantemente. No obstante no tiene problemas para relacionarse con sus compañeros. Por consiguiente las medidas de atención que emplearemos con este alumno serán reforzar el trabajo por parejas, hacerle preguntas en clase para captar su atención y repetirle de forma individual en qué consisten las tareas que debe realizar. Además, recibirá los contenidos resumidos al finalizar la clase por lo que podrá disponer de los apuntes a pesar de que se haya distraído en algún momento.

En cuanto a la alumna con dislexia las medidas que se llevarán a cabo son: dejarle tiempo tras realizar la tarea para que revise con calma lo que ha escrito e indicarle que preste especial atención a determinadas palabras que ha escrito de forma errónea. Asimismo, en las pruebas escritas no se tendrán en cuenta las faltas ortográficas de igual forma que a sus compañeros.

La alumna con mutismo selectivo presenta la mayor complejidad de la clase. Se trata de una alumna con muy buenas notas y una alta capacidad intelectual, pero incapaz de hablar en público. No obstante hay una compañera de clase con la cual habla en determinadas ocasiones. Por tanto hará las tareas en pareja con esa compañera para fomentar su expresión oral sin que se sienta incómoda. Asimismo no se le pedirá que realice lecturas en voz alta a no ser que ella quiera.

Además de estos alumnos NEAE en el aula contamos con una gran diversidad de alumnos. Para favorecer su atención emplearemos una metodología donde predomine el trabajo colaborativo, de forma que el trabajo conjunto permita ayudarse unos a otros. Además, el uso de las TIC atrae su atención para que estén más motivados y con ganas de seguir la clase. Asimismo, se respetan los tiempos personales de cada estudiante, priorizando siempre la comprensión de los contenidos antes que la velocidad en hacer las actividades.

2.7. Interdisciplinariedad

Además de los contenidos de lengua y literatura en esta unidad también se abarcarán otras disciplinas. La primera de ellas es historia, pues los textos vistos en clase están ubicados en un contexto histórico que el alumnado necesita conocer para poder comprender mejor las ideas. Por tanto, el conocimiento histórico en el que se desarrolla la obra les permitirá ampliar sus conocimientos acerca de la literatura de esa época.

Asimismo la unidad está relacionada con música no solo debido a la musicalidad de los poemas, sino debido a la estrecha relación entre literatura y música. Ambas disciplinas están muy vinculadas y eso quedará patente con la lectura del poema de Rosalía de Castro y la posterior escucha de la canción de Luz Casal sobre el mismo poema.

2.8. Recursos y materiales

Como recursos principales de esta unidad didáctica emplearemos la lectura de fragmentos tanto literarios como no literarios. Asimismo se hará uso de recursos en línea como Kahoot o Quizlet para afianzar de forma más eficaz los conocimientos. Por tanto estos recursos implican la necesidad de tener acceso a internet, ordenadores y un proyector. Además los alumnos contarán con otros materiales como fotocopias con los fragmentos literarios o algunas de las explicaciones de conceptos vistos en clase.

2.9. Evaluación

2.9.1. Técnicas, instrumentos y criterios de evaluación.

Sesión	Técnica ev.	Instrumento ev.	Momento	Agente
1	Observación	Lista de control	Inicial	Heteroevaluación/ Coevaluación
2	Observación	Lista de control	Procesual	Heteroevaluación
3	Observación	Lista de cotejo	Procesual	Heteroevaluación
4	Observación	Lista de cotejo	Procesual	Heteroevaluación
5	Observación	Escala de estimación	Procesual	Heteroevaluación/ Autoevaluación
6	Observación	Escala de estimación	Procesual	Heteroevaluación/

				Autoevaluación
7	Observación Entrega de productos	Lista de control Rúbrica	Final	Heteroevaluación/ Autoevaluación
8-9	Entrega de productos	Rúbrica	Final	Heteroevaluación/ Autoevaluación

2.9.2. De la evaluación a la calificación

Bloque de contenido	Criterios de evaluación	Técnica de evaluación	Calificación
Bloque 1. Destrezas orales	2, 3	<ul style="list-style-type: none"> - Participación. - Lectura. - Descripción de un compañero. 	10%
Bloque 2. Destrezas escritas	2, 4, 6	<ul style="list-style-type: none"> - Toma de apuntes. - Redacción describiendo su cuarto. - Comprensión lectora. 	20%
Bloque 3. Conocimiento de la lengua	3, 7, 8, 11	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación de los significados connotativos y denotativos. - Reconocimiento de los complementos verbales. - Escribir correctamente, con buena presentación y sin faltas de ortografía. 	30%
Bloque 4. Educación literaria	2, 4, 5,	<ul style="list-style-type: none"> - Comprender las ideas principales de los textos. 	30%